

les

dossiers

Enseignement scolaire

Les pratiques d'évaluation
des enseignants
en collège

160 [janvier 2005]

ministère
éducation
nationale
enseignement
supérieur
recherche



les dossiers

Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation et de la prospective

Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation et de la prospective
61/65 rue Dutot 75015 Paris

Directeur de publication : **Claudine PERETTI**

les dossiers

Responsables de ce numéro : **Nicole BRAXMEYER,**
Jean-Claude GUILLAUME et Jean-François LEVY

DEP – Bureau de l'édition
Service ventes
58 boulevard du Lycée 92170 Vanves
Téléphone : 01 55 55 72 04

Prix : 15 euros

Centre de documentation de la DEP
Téléphone : 01 55 55 73 58
01 55 55 73 61

Les pratiques d'évaluation des enseignants en collège

**Nicole BRAXMEYER, Jean-Claude GUILLAUME,
Thierry LAIREZ et Jean-François LEVY**

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation et de la prospective

Avant-propos

L'évaluation des élèves par les enseignants est l'acte majeur par lequel ces derniers mesurent tout à la fois les acquis de chaque élève et l'atteinte des objectifs qu'ils assignent à leur enseignement.

L'évaluation fait donc partie intégrante du processus d'apprentissage et constitue, pour les enseignants, un élément essentiel du contrat pédagogique qui les lie, le plus souvent implicitement, à leurs élèves. Les enseignants y consacrent, de ce fait, beaucoup de temps et d'attention.

Leur perception de l'évaluation et leurs pratiques en la matière se caractérisent, pourtant, par une série de paradoxes.

Alors que l'attribution d'une note est l'aboutissement du processus d'évaluation, la moitié seulement des enseignants estiment qu'elle reflète réellement le niveau des élèves.

De même, le souci exprimé par les enseignants d'une évaluation équitable et transparente ne conduit pas la plupart d'entre eux à utiliser des outils d'évaluation normalisés et à travailler en équipe avec leurs collègues pour élaborer leurs évaluations.

Enfin, alors que l'un des objectifs majeurs de l'évaluation est, selon les enseignants, d'aider les élèves à réparer leurs erreurs et, donc, à les corriger, l'évaluation est toujours plus souvent centrée sur les savoirs que sur les compétences.

L'incapacité de la plupart des enseignants à mettre leurs pratiques en cohérence avec les objectifs qu'ils assignent à l'évaluation est à relier avec l'importance qu'enseignants et parents d'élèves disent porter à la note. La pression sociale qui s'exerce sur les enseignants légitime et conforte une conception de l'évaluation avant tout sommative.

Les disparités entre disciplines et, notamment, la singularité de l'EPS dans les pratiques d'évaluation, l'usage croissant par les enseignants d'outils d'évaluation diagnostique ou formative montrent, cependant, que la situation pourrait évoluer.

Cette évolution supposerait que les enseignants reçoivent une formation en ce domaine, or plus de la moitié d'entre eux disent n'en avoir reçu aucune. L'impact que pourrait revêtir un meilleur usage de l'évaluation dans les processus d'apprentissage et, donc, dans les progrès des élèves, plaiderait pour qu'un effort particulier soit fait en cette matière.

La lecture du dossier qui est présenté ici, apporte un éclairage particulièrement riche et novateur et constitue une base sur laquelle appuyer une réflexion et conduire une action efficace.

La directrice de l'évaluation
et de la prospective



Claudine PERETTI

Remerciements

La Direction de l'évaluation et de la prospective remercie tout particulièrement :

Les membres du comité de pilotage et du groupe technique :

Monsieur Enilats Barry, professeur, Nancy
Madame Evelyne Blin-Nicolas, Directrice de CIO, Versailles
Monsieur Jérôme Carpentier, Principal, Créteil
Monsieur Martin Dufour, AI - IPR Lettres, Créteil
Madame Annie Dyckmans, IGEN lettres
Monsieur Ridha Ennafaa, Maître de conférences, Paris VIII
Madame Sophie Garnier, Professeur, Caen
Monsieur Bertrand Gimonnet, Professeur formateur, IUFM de Tours
Monsieur Gilles Grosdemange, IA-IPR EPS, Caen
Monsieur Claude Landré, Professeur formateur, IUFM d'Orléans
Madame Josette Le Coq, chef de la DAFPEN de Versailles
Madame Jacqueline Levasseur, chef du bureau DEP C1
Monsieur Pierre Level, Directeur adjoint de l'IUFM d'Amiens
Madame Christine Lévi, professeur formateur, Versailles
Madame Annie Mamecier, IGEN sciences de la vie et de la Terre
Monsieur Yves Olivier, IA-IPR mathématiques, Poitiers
Madame Marilyne Remer, bureau des collèges Desco A2
Monsieur Jean-Yves Rochex, Professeur des universités, Paris VIII
Madame Brigitte Rollet, Professeur, Créteil
Monsieur Bruno Suchaut, Professeur des universités, Dijon
Monsieur Yannick Trétout, Professeur, Caen
Madame Katherine Weinland, IGEN, doyenne du groupe des lettres

Cette étude a aussi pu être menée à bien grâce au concours des enseignants et des chefs d'établissements qui ont pris le temps de se prêter à des entretiens et de répondre au questionnaire. Qu'ils en soient ici également remerciés.

Cette enquête a fait l'objet d'une déclaration à La Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL) ce qui garantit l'anonymat des déclarations et du traitement. Elle est donc couverte par le secret statistique et nul n'a connaissance des déclarations individuelles.

SOMMAIRE

SYNTHÈSE	9
PRÉSENTATION	17
PREMIÈRE PARTIE : ÉTUDE QUALITATIVE	23
ENTRETIENS DANS LES ÉTABLISSEMENTS	25
TRAITEMENT AUTOMATIQUE DES DONNÉES TEXTUELLES	32
DE LA PHASE QUALITATIVE AU QUESTIONNAIRE.....	35
DEUXIÈME PARTIE : ÉTUDE QUANTITATIVE	37
LE DISPOSITIF D'ÉCHANTILLONAGE.....	39
CARACTÉRISTIQUES DES RÉPONDANTS	41
LES TENDANCES MOYENNES DES PRATIQUES ÉVALUATIVES EN COLLÈGE.....	44
LES ATTENTES DES ENSEIGNANTS CONCERNANT L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES	78
DES PROFILS SPÉCIFIQUES.....	82
CONCLUSION	89
ANNEXE 1 : GRILLES D'ENTRETIEN.....	93
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES ENSEIGNANTS	107

SYNTHÈSE

L'étude sur les pratiques évaluatives des enseignants au collège a comporté une première phase qualitative organisée sous forme d'entretiens et une seconde phase, réalisée par voie de questionnaires, auprès d'un échantillon représentatif de 3 561 enseignants dans 597 collèges.

Ce rapport présente dans une première partie l'étude qualitative. Dans la deuxième partie, l'étude quantitative a dégagé les tendances moyennes des pratiques évaluatives des enseignants. Ces dernières sont ensuite caractérisées de manière plus systématique. Enfin l'utilisation d'une méthode de classification automatique a permis de distinguer trois profils d'enseignants.

ÉTUDE QUALITATIVE

Des entretiens ont été menés auprès d'une cinquantaine d'acteurs de terrain (enseignants, enseignants en première année d'exercice, formateurs en IUFM, chefs d'établissements, parents d'élèves, élèves). Les méthodes mises en œuvre ont donné des résultats pouvant être résumés en quelques points saillants : une homogénéité des discours des enseignants, avec toutefois la perception de l'émergence de certaines différences disciplinaires (très significatives pour l'EPS) ; un centrage quasi unique de l'évaluation autour de la notation qui conforte en cela tous les aspects sommatifs qui l'entourent.

ÉTUDE QUANTITATIVE

Tendances moyennes des pratiques évaluatives

Le nombre (taux de remontée des questionnaires : 87 %) et la qualité des réponses des enseignants à l'enquête témoignent du rôle majeur de l'évaluation dans les pratiques enseignantes. L'analyse des réponses, selon les tris à plat et croisés, a permis, dans un premier temps, de dégager des tendances que l'on peut qualifier de moyennes.

Les principales caractéristiques de l'évaluation

Dans leur grande majorité (95 %), les enseignants du collège considèrent que l'évaluation fait partie du processus d'apprentissage de l'élève.

Le souci des enseignants, massivement partagé dans toutes les disciplines, de veiller à la qualité des consignes qui accompagnent les évaluations (à 95 % d'entre eux), de diversifier leurs pratiques évaluatives en faisant varier les exercices (89 %) et en proposant des tâches de difficulté variable (82 %) semble bien confirmer l'importance qu'ils accordent à l'acte évaluatif en lui-même.

Les compétences disciplinaires et les connaissances sont les objets que les enseignants cherchent le plus à évaluer, surtout en SVT et histoire-géographie. Les compétences transversales intéressent beaucoup moins les enseignants (surtout en mathématiques), tout comme les savoir-être, que seuls les professeurs d'EPS, d'arts plastiques, d'éducation musicale et de technologie prennent en compte dans l'évaluation.

Les aptitudes les plus fréquemment sollicitées sont celles qui permettent de *mobiliser des connaissances* (84 %), de *restituer* (79 %) et de *transférer* (68 %) savoirs et savoir-faire, ce qui apporte la confirmation du caractère éminemment disciplinaire des évaluations : c'est, en effet, dans les disciplines où les connaissances sont importantes (histoire-géographie, SVT) et rigoureuses (formules de mathématiques et de physique-chimie) que l'on teste ces capacités particulières, tandis que l'autonomie et la créativité sont plus particulièrement

mobilisées dans les disciplines artistiques et littéraires.

La moitié des enseignants considère que le temps pris par l'évaluation est d'une façon générale acceptable. Plus précisément, le temps moyen estimé pour la préparation et la correction d'une évaluation – effectuée dans la semaine précédant la réponse au questionnaire – s'élèverait à 2h45 environ¹. La dispersion est forte, 1/3 des enseignants y passent 2 heures au plus, 1/3 entre 2 heures et 3 heures et 1/3 plus de 3 heures.

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont principalement utilisées comme *objet d'évaluation* (en technologie, conformément au programme d'enseignement) et comme *support d'évaluations*, (en technologie, en SVT et en physique-chimie); leur utilisation en tant qu'*outil de traitement des résultats* concerne plusieurs disciplines scientifiques et l'EPS.

Toutes ces caractéristiques des pratiques évaluatives tendent à montrer que les disciplines organisent fortement l'activité évaluative de l'enseignant.

Des pratiques évaluatives plutôt individualistes

Les trois quarts des enseignants indiquent fixer eux-mêmes le calendrier des évaluations au rythme de leur progression et un quart seulement d'entre eux prendrait souvent en compte les autres disciplines pour cela. Ni le conseil d'enseignement, ni l'équipe pédagogique de la classe, ni le projet d'établissement n'ont un poids vraiment significatif pour fixer ce calendrier, qui peut quelquefois être tributaire (pour moins de la moitié des réponses) de contraintes administratives (conseils de classes par exemple).

90 % des enseignants interrogés déclarent élaborer seuls leurs évaluations. De manière générale il n'y a pas vraiment d'approche collective de l'évaluation des élèves à l'échelle de l'établissement, dans la plupart des cas les projets d'établissement n'en font pas mention. Seulement évoquée par un tiers des enseignants, l'approche collective de l'évaluation semble s'effectuer essentiellement dans le cadre des itinéraires de découvertes. La pratique de l'échange de contenus d'évaluation existe néanmoins, elle est évoquée par la moitié des professeurs, et concernerait principalement les enseignants d'EPS et de SVT. L'utilisation des évaluations ne semble pas davantage se prêter à des pratiques plus ouvertes. Certes, les trois-quarts des enseignants disent s'informer des résultats des élèves dans les autres matières (avec un clivage assez net entre les enseignants des disciplines littéraires et ceux des disciplines scientifiques pour lesquels l'intérêt de ces informations serait moindre, 70 % contre 65 %), mais le quart des enseignants interrogés seulement (avec une mention particulière pour les professeurs d'arts plastiques, 41 % contre 25%), utiliserait les résultats des évaluations pour établir des liens avec les autres disciplines.

Les enseignants disent majoritairement puiser dans leurs ressources personnelles pour préparer leurs évaluations et utiliser aussi les outils d'éditeurs et les documents d'accompagnement des programmes. Les professeurs de collège auraient peu recours aux sites internet disciplinaires – institutionnels ou d'associations. Les outils mis à la disposition des enseignants par la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) sont « *de quelquefois à toujours* » utilisés pour les évaluations : banques d'outils 21 % des réponses et évaluations diagnostiques d'entrée en sixième 26 % des réponses, avec des taux plus élevés chez les professeurs de mathématiques et de français (jusqu'à 50 % de réponses pour les évaluations diagnostiques), concernés au premier chef par ces outils nationaux.

¹ Les durées moyennes indiquées varient sensiblement d'une discipline à l'autre : 1 heure 45 environ pour l'éducation musicale, 2 heures pour les arts plastiques et l'EPS, 2 heures 20 pour la technologie, 2 heures 35 en physique-chimie, 2 heures 45 en histoire-géographie et SVT, 2 heures 50 en langues vivantes et 3 heures 10 en lettres et en mathématiques.

Des pratiques évaluatives perçues comme transparentes et justes

Les enseignants semblent nombreux à afficher un souci de transparence. En effet, dans presque toutes les disciplines (à l'exception des arts plastiques et de l'éducation musicale), la majorité des professeurs (entre 90 et 95 % d'entre eux) déclare annoncer à l'avance (toujours et souvent) les évaluations à leurs élèves, tandis qu'ils sont 70 % à affirmer que le rythme de ces évaluations est à la fois régulier et connu. Ce même souci les conduit aussi à déclarer, à plus de 80 % d'entre eux, faire connaître aux élèves leurs attentes en termes de connaissances à mobiliser et de compétences à mettre en œuvre et à communiquer, dans les mêmes proportions, le barème de notation.

Les notes et les appréciations demeurent des références fortes au collège, même si un enseignant sur deux évoque (en troisième position) des grilles de compétences. Une grande majorité de professeurs déclare que les élèves *attachent surtout de l'importance à la note*, veulent la *comprendre* et qu'ils *n'y sont jamais indifférents* et les trois quarts des enseignants (surtout ceux de mathématiques, lettres, histoire-géographie, SVT et arts plastiques) désignent en premier lieu les appréciations écrites puis la note chiffrée comme reflétant le mieux le niveau d'acquisition des élèves. Tous s'accordent à dire, que la note, surtout lorsqu'elle est établie à partir d'un barème, est juste, non seulement parce qu'elle représente bien tout ce qu'ils ont voulu évaluer chez leurs élèves, mais aussi parce qu'elle permet, au sein de la classe, de traiter les élèves de manière équitable. D'ailleurs, ils sont peu enclins à modifier le barème de notation ou à ajouter des points à une note attribuée. Aux appréciations, on assigne un rôle de tout premier plan (de conseil et d'encouragement) pour exprimer les acquis de l'élève et l'aider à repérer ses erreurs.

Plus de la moitié des enseignants restitue les travaux des élèves en respectant l'anonymat et sans faire de classement. D'une manière générale les traces écrites des évaluations constituent des documents de référence conservés par les élèves et signés par les parents. Le carnet de correspondance est le support de communication le plus utilisé avec le bulletin trimestriel informatisé. Les grilles d'évaluations ne sont signalées que par un quart des enseignants.

Une conception plutôt sommative de l'évaluation

Des signes tangibles dans les pratiques évaluatives des enseignants de collège permettent de placer la majeure partie d'entre elles dans une logique d'évaluation sommative.

L'évaluation paraît, de fait, avoir, aux yeux des professeurs du collège, pour principales fonctions la mesure et la vérification. En effet, environ 95 % des enseignants, toutes disciplines confondues (les taux allant de 84 % en arts plastiques à 98 % en langues vivantes) déclarent évaluer pour *mesurer les acquis des élèves* et sont presque aussi nombreux (de l'ordre de 90 % et plus) à vouloir, grâce aux évaluations, *s'assurer que les objectifs ont été atteints* ou *apprécier les progrès des élèves*. De plus, les évaluations sont, majoritairement, situées en fin d'apprentissage (pour plus de 95 % des enseignants interrogés) et désignées par l'emploi du terme « contrôle », tous signes révélateurs des objectifs qui leur sont assignés.

Néanmoins, on peut percevoir des signes indubitables de pratiques évaluatives relevant d'autres intentions que la seule mesure des acquis des élèves. Il s'agit aussi pour 72 % des enseignants interrogés de *comprendre la nature des erreurs* et de *planifier les progressions*. Le moment de programmation de l'évaluation est, à cet égard, assez significatif : même si la plupart des évaluations sont prévues *en fin d'apprentissage*, plus de la moitié des enseignants les programment aussi *en cours d'apprentissage* (particulièrement en lettres et en langues vivantes) ou, pour environ 20 % d'entre eux, *en début d'apprentissage*, avec le taux notoire de 80 % des professeurs d'EPS, qui déclarent, par ailleurs, évaluer pour déterminer le niveau de départ des élèves (62 % des enseignants de cette discipline dans l'échantillon).

Les réponses des enseignants aux questions portant sur les utilisations qu'ils font des

résultats des évaluations iraient, elles aussi, dans le sens d'une diversification. S'il est permis de connecter le fait de *revenir sur des points particuliers du programme* (ce que disent faire 64 % des enseignants) ou *proposer des actions de remédiation* (47 %) avec le fait de *mesurer les acquis des élèves*, on ne manquera pas, cependant, de souligner, par exemple, que *réorganiser les contenus d'enseignement* (choisi par 47 % des professeurs) ou *individualiser les apprentissages* (36 %) sont possibles à l'issue de pratiques qui évolueraient, tant au niveau des objectifs que de l'utilisation qui en est faite, vers des formes diagnostiques, voire formatives.

Enfin, entre le tiers et la moitié des enseignants selon les disciplines n'hésiteraient pas à utiliser les résultats obtenus par leurs élèves pour repenser leur façon d'évaluer. Cette façon de se remettre en cause, qui est peut être le signe de la difficulté qu'il y a à évaluer, est perceptible chez les enseignants d'histoire-géographie, d'EPS (50 % environ contre 40 % en moyenne) ainsi qu'en arts plastiques, SVT et physique-chimie.

Des évolutions perceptibles

Les enseignants ont majoritairement le sentiment d'avoir fait évoluer leurs pratiques d'évaluation. Cette nécessité semble être moins déterminée par des injonctions extérieures, ce qu'évoquent 13 % des enseignants, pouvant, par exemple, venir de l'inspection, que par la nécessité de s'adapter au niveau des élèves, ce que reconnaissent 83 % des professeurs (et même 86 % des enseignants d'histoire-géographie). Il serait intéressant de savoir ce que recoupe cette nécessaire adaptation. S'agit-il pour l'enseignant de progressivement diversifier les contenus d'évaluation pour tenir compte de l'hétérogénéité des niveaux au sein de sa classe ou d'avoir peu à peu été amené à baisser le niveau global de ses exigences ?

Les mesures liées à la gestion de l'hétérogénéité des élèves (aide individualisée, diversification des parcours) ne contribuent pas particulièrement, aux dires des deux tiers d'entre eux, à faire évoluer les pratiques évaluatives des enseignants. Ceux de français et d'EPS seraient, toutefois, les plus sensibles à ces dispositifs. Les outils mis à disposition par la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) font de « *un peu à beaucoup* » évoluer les pratiques évaluatives (banques d'outils d'aide à l'évaluation 31 % et évaluations diagnostiques 33 %), les taux de réponses des professeurs de lettres et de mathématiques étant plus élevés (54 à 57 % des réponses pour les outils diagnostiques de sixième), puisqu'ils sont directement concernés par les évaluations nationales. Finalement, il semble que les documents d'accompagnement des programmes soient, parmi les documents ou outils proposés par l'institution, ceux qui contribueraient le plus à faire s'interroger les enseignants (50 % d'entre eux le disent) sur leurs pratiques d'évaluation.

Les attentes des enseignants en matière d'évaluation

Le questionnaire à l'attention des enseignants se terminait par une question ouverte portant sur leurs attentes en matière d'évaluation des élèves. L'analyse des réponses (31 % des répondants à cette question) a permis de dégager cinq grands types de préoccupations communes, qui, en creux, sont autant de traces des carences ressenties en la matière.

Le quart des énoncés a trait aux besoins qu'expriment les enseignants d'être en mesure de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves en diversifiant les évaluations. D'autres professeurs (23 % des énoncés) réclament du temps (pour analyser, corriger, tirer profit des évaluations...) et connectent souvent cette demande à celle d'avoir à traiter des programmes moins lourds. 21 % des réponses enseignantes expriment le besoin de pouvoir instrumenter l'évaluation et disposer de références nationales (par exemple avec des grilles de compétences par discipline et par niveau d'enseignement). Ils souhaiteraient aussi disposer de méthodes (15 % des énoncés) pour mieux évaluer l'oral et prendre mieux en compte des difficultés spécifiques (aux élèves de SEGPA, aux primo-arrivants, aux dyslexiques...) et expriment (dans les mêmes proportions) leur besoin de se concerter et d'échanger sur leurs pratiques d'évaluation.

Des profils spécifiques

Caractérisation disciplinaire

Les réponses des professeurs analysées sous l'angle des disciplines enseignées dégagent des comportements caractéristiques de ces dernières.

Les enseignants d'*arts plastiques* évaluent toujours des productions d'élèves par des tâches portant sur la créativité, l'autonomie, les savoir-être et les compétences transversales.

La modalité d'évaluation la plus caractéristique chez les enseignants d'*éducation musicale* est l'épreuve orale courte ou l'épreuve écrite courte, portant sur des productions d'élèves mais aussi sur des savoir-être.

Les enseignants d'*éducation physique et sportive* évaluent essentiellement des « productions » d'élèves mais sont aussi enclins à évaluer des comportements. Les critères de réussite aux évaluations sont toujours annoncés et leur résultat, restitué publiquement, prend souvent la forme d'une indication de niveau atteint, référée à une grille de compétence. Les enseignants d'EPS, plus que leurs collègues des autres disciplines, ont une approche collective de l'évaluation et prennent assez souvent des initiatives en ce sens. Ces enseignants sont bien formés à l'évaluation.

La plupart du temps les professeurs de *lettres* élaborent leurs évaluations seuls et échangent peu sur les contenus. Ces « contrôles » (ou quelques fois « bilans ») sont plutôt centrés sur des tâches faisant appel à la créativité et qui peuvent être réalisées à la maison. Il s'agit de travaux écrits longs ou courts. Les enseignants présentent souvent une correction complète des contrôles. Les appréciations écrites portées sur les copies sont le meilleur moyen, selon eux, de décrire le niveau d'acquisition de l'élève et servent à expliquer et à moduler la note. Pour l'enseignant, ces bilans, qui interviennent en cours d'apprentissage, permettent de revenir sur certains points du programme, de proposer des remédiations et de mieux planifier les progressions.

Le contrôle d'*histoire-géographie* est toujours une épreuve écrite longue qui porte sur des connaissances mais aussi sur des compétences transversales. Le professeur élabore seul ses évaluations en même temps qu'il prépare ses cours en se référant souvent aux documents d'accompagnement des programmes.

En *langues vivantes* les évaluations prennent, plus fréquemment que dans les autres disciplines, la forme d'interrogations courtes orales ou de tests courts écrits et intègrent dans la notation la participation des élèves au cours. Les évaluations portent presque toujours sur des tâches de transfert de connaissances d'une situation à une autre.

En *mathématiques* les enseignants évaluent selon deux modalités principales : l'épreuve longue écrite et le devoir rédigé à la maison. Les évaluations portent rarement sur des compétences transversales. Ces enseignants s'attachent dans leurs « interrogations écrites » ou « contrôles » à proposer des tâches, toujours de restitution, de niveaux de difficultés et de nature variés. Ils pensent en général que les évaluations leur permettent de mieux connaître les élèves en vue de leur orientation.

Les enseignants de *physique-chimie* centrent leurs évaluations sur des tâches de restitution qui permettent aux élèves de repérer leurs attentes en matière de connaissances et de se situer par rapport à leurs projets scolaires ou professionnels. Ils ont recours plus que leurs collègues des autres disciplines à des sites internet disciplinaires, nationaux ou d'associations professionnelles.

Les évaluations de *SVT* ou « contrôles » prennent souvent la forme d'écrits longs et sont centrées sur des tâches de restitution mais comportent aussi des tâches de transfert portant sur des connaissances. Les évaluations peuvent aussi viser des compétences transversales.

Les enseignants de *technologie* se caractérisent par une utilisation plus systématique des TIC comme objet d'évaluation, comme support à celle-ci ou comme outil de traitement des

résultats. L'évaluation en technologie porte toujours sur des productions d'élèves et sur des savoir-être.

Ces résultats montrent des différences assez importantes entre les pratiques évaluatives dans les disciplines scientifiques et dans les disciplines littéraires. Les premières sont marquées par des formes d'évaluation plutôt sommatives. Les secondes pratiquent des formes d'évaluation plus variées et plus innovantes. Ces dernières formes sont plus particulièrement incarnées par les professeurs d'EPS.

Trois profils d'enseignants

La quasi-totalité des réponses au questionnaire a été soumise à une méthode de classification qui dégage 3 groupes ou classes d'individus assez nettement séparés.

Le premier groupe (groupe A) est composé d'environ 50 % des enseignants questionnés. Les réponses dans ce groupe épousent, en les accentuant, les contours du profil moyen décrit plus haut : ce sont surtout des enseignants des disciplines scientifiques, peu soucieux de différenciation ou de remédiation, qui décident seuls des modalités de l'évaluation. Leurs pratiques évaluatives, centrées sur les contenus disciplinaires, s'appuient sur des écrits de restitution, dans une démarche d'évaluation plutôt sommative.

Le second groupe (groupe B) représente 38 % des enseignants interrogés. Les pratiques qui prédominent dans ce groupe s'éloignent sensiblement du schéma moyen et évoluent vers des pratiques évaluatives plus formatives. Les réponses faites aux questions révèlent un souci de diversification des ressources, des objectifs, des modalités de l'évaluation, vers une approche plus collective prenant en compte différents critères : élaboration des évaluations au fur et à mesure des séquences pour tenir compte du niveau d'acquisition réel des élèves ; utilisation des outils fournis par l'institution, importance donnée à la correction, au repérage des erreurs, à l'implication des élèves dans cette phase ; prise en compte des résultats des évaluations pour individualiser les apprentissages, proposition de remédiations, réorganisation des contenus enseignés, etc. Ce groupe est composé principalement de professeurs de lettres et histoire-géographie, dont les pratiques évaluatives sont moins centrées sur l'aspect sommatif.

Le troisième et dernier groupe (groupe C) est composé de près de 12 % des enseignants de l'échantillon de l'échantillon, mais regroupe essentiellement des professeurs d'EPS, qui sont formés à l'évaluation, en ont une approche collective et déploient des pratiques de nature diagnostique et formative en vue de l'individualisation des apprentissages.

CONCLUSION

L'étude des pratiques évaluatives des enseignants au collège témoigne de ce qu'évaluer est une pratique majeure de la professionnalité enseignante, intégrée au processus d'enseignement-apprentissage. Ces pratiques sont plutôt individualistes et le plus souvent effectuées avec le souci d'être transparent et d'être juste. Il n'en demeure pas moins que l'évaluation au collège est surtout envisagée dans une perspective sommative, même si des signes d'évolution vers des démarches plus diagnostiques et formatives sont perceptibles. La nécessité ressentie de s'adapter au niveau des élèves et l'utilisation des documents d'accompagnement des programmes disciplinaires contribuent à faire évoluer ces pratiques. Par delà l'identification possible de trois profils d'enseignants en matière de pratiques évaluatives, la plupart des paramètres constitutifs de ces dernières convergent vers des caractérisations disciplinaires

PRÉSENTATION

Ce rapport présente les résultats d'une étude sur les pratiques évaluatives des enseignants en collège inscrite au programme de travail 2003 de la direction de l'évaluation et de la prospective. Cette étude a été réalisée en deux étapes. Une première étape a été conduite sous la forme d'entretiens auprès d'un nombre restreint d'acteurs de terrain. Ces entretiens ont permis de finaliser et valider le questionnaire écrit qui a constitué la source d'information de la deuxième étape de l'enquête conduite auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants.

Problématique de l'étude

L'évaluation des élèves pratiquée souvent quotidiennement par les enseignants dans leurs classes est un acte majeur de la vie de l'École.

De manière générale, depuis au moins une quinzaine d'années, l'enseignement est centré sur l'élève et les apprentissages. A cet égard, l'évaluation des élèves est envisagée comme un outil de régulation des modalités d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, la loi d'Orientation pour l'Éducation de 1989 fait obligation aux enseignants d'évaluer les acquis des élèves : « *Les enseignants apportent une aide au travail personnel des élèves et en assurent le suivi. Ils procèdent à leur évaluation* ». La circulaire du 23 mai 1997 relative à la mission du professeur met l'accent sur cette pratique : « *il conçoit et met en œuvre les modalités d'évaluation adaptées aux objectifs de la séquence* ».

Les circulaires, de rentrée ou spécifiques, incitent régulièrement les enseignants et les établissements scolaires à utiliser, entre autres, les évaluations nationales pour repérer les besoins particuliers des élèves en vue de leur proposer des réponses pédagogiques adéquates.

Les programmes d'enseignement au collège sont rédigés en terme d'objectifs de savoirs et d'acquisition de compétences. Dans cette perspective la dimension évaluation est clairement énoncée dans les documents d'accompagnement qui abordent les différents types d'évaluation (diagnostique, formative, sommative ou bilan).

L'analyse des pratiques enseignantes dans ce domaine est donc fondamentale si l'on désire comprendre en quoi l'évaluation des élèves induit certains fonctionnements de l'École dans divers aspects. S'il est prévisible que, pour une forte majorité d'entre-elles, ces pratiques ont pour résultat terminal une note plus ou moins modulée par une appréciation rédigée, il n'en reste pas moins qu'une meilleure connaissance des pratiques et des attentes – conscientes ou inconscientes – relatives à l'évaluation est un préalable à tout changement dans ce domaine.

Objectifs de l'étude

A cette fin, l'étude doit examiner, dans le domaine de l'évaluation des élèves, les attitudes et les représentations des enseignants induites par les évolutions institutionnelles, didactiques et pédagogiques des dernières décennies. Elle tente de cerner comment les pratiques évaluatives relèvent de l'injonction institutionnelle, du professionnalisme des acteurs ou des volontés individuelles inscrites dans ces perspectives.

La démarche d'investigation a été élaborée autour de quelques questions majeures qui ne préjugent pas d'un ordre hiérarchique :

Les « savoirs transmis ou à transmettre » conditionnent-ils l'évaluation ou, au contraire, la nécessité de l'évaluation, souvent réclamée par le système, induit-elle les savoirs à transmettre ?

Quelle proportion de temps les enseignants consacrent-ils à l'évaluation par rapport à l'ensemble de leur pratique professionnelle ?

Le contrat pédagogique et didactique entre l'enseignant et les élèves, sous-tendu par l'évaluation, est-il suffisamment clair ?

La notation, telle qu'elle est pratiquée par les enseignants, est-elle maîtrisée, équitable, homogène... ?

D'une manière générale, les enseignants sont-ils perméables aux problématiques dégagées par les textes d'accompagnement des programmes, l'incitation institutionnelle ainsi que par les nombreuses études et recherches qui mettent fréquemment en exergue la terminologie, évaluation diagnostique, formative, sommative ? Cette connaissance dans le domaine de l'évaluation induit-elle des évolutions comportementales ?

Quels sont les outils mis à disposition des enseignants par l'institution pour améliorer leurs pratiques ? De quelles manières ces outils sont-ils utilisés (évaluations nationales d'entrée en 6^e, banque d'outils d'aide à l'évaluation par exemple) ?

A travers ses relations avec les élèves, les familles, l'institution scolaire, les collègues..., quelle perception l'enseignant a-t-il de ses propres pratiques dans le domaine de l'évaluation ?

Méthodologie de l'étude

Le protocole d'enquête s'est déroulé en deux phases :

➤ *Une première phase qualifiée d'étude qualitative*

Cette phase s'est déroulée sous la forme d'entretiens auprès d'une cinquantaine d'acteurs de terrain (enseignants, enseignants en première année d'exercice, formateurs en IUFM, chefs d'établissements, conseillers d'orientation psychologues, inspecteurs, parents d'élèves, élèves). Elle avait pour objectif de préétablir une typologie des finalités des évaluations, des objets évalués et des pratiques évaluatives. Elle a fait l'objet d'un traitement et d'un compte rendu spécifiques présentés dans la première partie du présent document. Cette phase a permis la construction du questionnaire d'enquête utilisé pour la deuxième phase de l'étude.

➤ *Une seconde phase qualifiée d'étude quantitative sur un échantillon représentatif d'enseignants de collège*

L'enquête s'est effectuée sous la forme d'un questionnaire auto renseigné adressé à un échantillon représentatif d'enseignants exerçant dans des collèges publics de France métropolitaine (3 561 enseignants de 597 collèges). Toutes les disciplines ont alors été concernées, en répercutant dans l'échantillon les poids nationaux de répartition des enseignants de collège par disciplines. Les questionnements comprenaient également une partie portant sur les caractéristiques des enseignants afin de permettre l'analyse des évolutions comportementales. Les aspects techniques de l'échantillon (taille, mode de tirage, etc.) ont été définis dans l'étape préparatoire de l'étude.

Pour des raisons d'efficacité liées essentiellement à des contraintes calendaires et de taille d'échantillon, la présente étude a concerné seulement les collèges. Elle a été mise en place avec l'aide d'un comité de pilotage comprenant des représentants de l'inspection générale, des représentants de la direction de l'enseignement scolaire (DESCO), des inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR), d'un directeur adjoint d'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), d'un chef de la direction académique à la formation des professeurs de l'éducation nationale (DAFPEN) et des universitaires.

Un comité technique constitué principalement d'acteurs de terrains (IA-IPR, chef d'établissement, conseiller d'orientation-psychologue, enseignants et formateur IUFM) a eu pour tâche de participer à certaines étapes de l'élaboration des protocoles d'enquêtes, guide d'entretien et questionnaires.

Le comité de pilotage a examiné et critiqué l'ensemble des résultats de l'étude.

Organisation du rapport

La première partie du présent rapport expose les résultats de la phase qualitative, en mettant l'accent sur les points saillants qui se dégagent des entretiens avec chacune des catégories d'acteurs. Sont exposés également les résultats des traitements automatiques des données textuelles et les éléments qui ont aidé à la construction du questionnaire.

Dans la deuxième partie, on trouvera d'abord une analyse des tris à plat des données, conduisant à dégager des caractéristiques moyennes des éléments relatifs aux pratiques évaluatives des enseignants. Puis, d'autres traitements ont été réalisés pour caractériser les données par disciplines enseignées. Enfin, des algorithmes de classification automatique ont été utilisés pour dégager une typologie des enseignants ; trois profils semblent ainsi pouvoir être identifiés.

PREMIÈRE PARTIE : ÉTUDE QUALITATIVE

Outre l'intérêt intrinsèque qu'elle a comporté en tant que telle, cette phase de l'étude, dans une démarche d'ordre qualitatif, s'est voulue la pierre angulaire du questionnaire déclaratif élaboré pour le recueil de données de la deuxième phase. Elle a tout d'abord permis d'apprécier la recevabilité des questionnements par les personnes interviewées, puis elle a contribué fortement à l'organisation et à l'élaboration de protocole d'enquête à grande échelle.

ENTRETIENS DANS LES ÉTABLISSEMENTS

Les multiples facettes que revêt l'évaluation, tant par ses aspects pédagogiques, institutionnels, décisionnels qu'affectifs a rendu indispensable, à ce stade de l'étude, une ouverture des interrogations préalables à l'ensemble des acteurs concernés par la question. Des enseignants (confirmés ou en premier poste), des principaux de collège, des parents d'élèves, des élèves ont accepté de participer à ces entretiens.

Méthodologie des entretiens

Les établissements et les interlocuteurs ont été choisis, en fonction notamment de contraintes pratiques, dans des établissements contrastés dans des zones rurales, urbaines ou d'éducation prioritaire. Le principe retenu était bien évidemment l'accord des personnes et la garantie de l'anonymat des réponses.

Les entretiens ont été réalisés par les trois personnes chargées de l'étude auprès des enseignants, des principaux, des jeunes enseignants (dits « néo-titulaires », en première année d'exercice), des parents et des élèves. La passation des entretiens s'est centrée sur le test du projet de questionnaire au travers d'une grille d'entretien à partir des questionnements retenus autour de l'évaluation (voir annexe 1). L'objectif était de faire exprimer aux acteurs leurs avis et opinions sur les questions posées, notamment en termes d'intérêt du répondant pour la question, sensibilité et susceptibilité, attitude générale face au questionnaire...

Ces entretiens se sont déroulés dans 9 collèges : 5 en région parisienne dont 2 en ZEP, 3 collèges en zone rurale ou semi rurale, 1 collège en centre-ville de province. Ils ont concerné tous les chefs d'établissement et 31 enseignants. Aucune contrainte n'avait été donnée aux chefs d'établissement quant à l'identification des enseignants à questionner. Ces derniers y ont participé volontiers et ont montré globalement un intérêt fort pour les problématiques abordées avec eux.

Leur répartition disciplinaire a été la suivante :

(voir page suivante)²

² Pour des raisons de mise en page, les tableaux sont souvent reportés à la page suivante.

		Établissements									Total
		ETAB_OP	ETAB_34	ETAB_4F	ETAB_A2	ETAB_D3	ETAB_D7	ETAB_RE	ETAB_RT	ETAB_SD	
Disciplines	Anglais		1			1	1				3
	EPS	1	1		1	1	1				5
	Français			1	1	1	1		1	1	6
	Hist.-Géo.			1	1			1	1	1	5
	Maths	1	1		1	1	1		1		6
	Sc. Phys.							1			1
	SVT			1		1		1		1	4
	Technologie	1									1
	Total	3	3	3	4	5	4	3	3	3	31

Réalisation et résultats de la première phase

Le traitement des données recueillies auprès des acteurs pour la finalisation du questionnaire s'est effectué de deux manières :

- une analyse de type clinique des discours de tous les acteurs interrogés,
- des traitements automatiques de texte effectués sur les discours des enseignants et des chefs d'établissement.

Les principaux résultats de ce travail d'analyse sont présentés ci-dessous.

Analyse des discours des neuf principaux des collèges

Les chefs d'établissement président les conseils de classe et sont, à ce titre, responsables des décisions d'orientation prises par ces derniers. On peut supposer qu'ils impulsent une politique d'établissement en matière de « gestion des flux » et que cette politique n'est pas neutre vis à vis de l'analyse des pratiques abordées par l'étude. Les entretiens avec des principaux de collège ont permis de mieux modéliser les questions portant sur les effets de contexte.

Les neuf principaux de collèges se sont prêtés à ces entretiens. L'analyse clinique des données recueillies fait ressortir les points suivants :

1 – En matière d'évaluation, les chefs d'établissement interrogés ne fournissent pas des réponses homogènes.

Bien qu'ils disent souhaiter le faire, les chefs d'établissement organisent peu d'actions autour de l'évaluation avec les enseignants et cela souvent à cause du manque d'enthousiasme de ces derniers pour le sujet.

Dans les faits, l'exploitation collective des évaluations nationales de 6^e et d'une manière générale des évaluations diagnostiques semble peu fréquente, surtout dans la perspective d'une utilisation plus poussée par les équipes pédagogiques ; les principaux souhaiteraient pourtant les utiliser davantage.

2 – Les résultats chiffrés issus de la notation leur paraissent réducteurs ; ils souhaiteraient une meilleure prise en compte de toutes les caractéristiques des élèves, notamment de leurs talents et qualités, difficiles à quantifier par une note. Ils parlent du contrat tacite, qui en matière d'évaluation ferait agir l'enseignant en toute transparence et l'élève dans le respect

de règles connues à l'avance. Ils souhaiteraient également que l'évaluation prenne davantage en compte les progrès des élèves.

Il ressort des déclarations des chefs d'établissement qu'il est nécessaire de connaître les acquis des élèves et de leur en transmettre les résultats, mais que ces aspects sommatifs ne sont pas les plus importants. Ils insistent aussi beaucoup sur la mesure de la maîtrise des compétences.

3 – Les chefs d'établissement jugent les pratiques des enseignants variables, trouvent globalement ces derniers souvent peu innovants, « *reproduisant ce qu'ils ont vécu en tant qu'élèves* » et les disent quelquefois élitistes dans leur manière d'évaluer.

Ils souhaiteraient davantage de cohérence au sein des enseignements dispensés et aimeraient voir s'élaborer des travaux et des évaluations en commun par groupes disciplinaires, qui prennent en compte les progressions. Ils n'évoquent le plus souvent que l'existence de brevets blancs et plus rarement encore de devoirs communs.

Les chefs d'établissement reconnaissent aux disciplines des spécificités sans pouvoir préciser davantage en dehors de l'éducation physique et sportive (EPS) – très souvent évoquée – pour laquelle ils constatent des modalités d'évaluation formatives.

4 – Les principaux interrogés estiment que les élèves ne comprennent pas vraiment les objectifs assignés aux évaluations et qu'ils en auraient une perception plutôt utilitariste et peu motivante. L'incompréhension viendrait d'une confusion entre acquis et notes. Les élèves n'attacheraient de l'importance qu'à ces dernières (pour lesquelles ils seraient prêts à « se battre »), se souciant peu de leur réelle signification.

5 – Les principaux insistent sur le rôle de premier plan que jouent les professeurs principaux dans les conseils de classe et les considèrent comme leurs interlocuteurs privilégiés, ce qui atteste de leur souci d'avoir une vision globale des élèves.

Le conseil de classe par lui-même est jugé essentiel, véritable reflet de la vie de la classe. Les principaux reconnaissent conduire les conseils de classe de manière assez traditionnelle et expriment leur insatisfaction en ce domaine, voire leur difficulté à faire mieux.

6 – Les chefs d'établissement disent être avec les professeurs principaux, les responsables les plus importants de l'orientation. Ils reconnaissent l'insuffisance de la note pour prendre une décision et veulent tenir compte d'autres éléments concernant les élèves. Des discussions avec chaque élève et leurs parents sur la base de leurs projets leur paraissent essentielles.

La gestion des flux (au sens administratif du terme), peu importante à leurs yeux pour l'image de marque de l'établissement, est perçue comme un compromis entre les effectifs des classes et les niveaux des élèves. Ainsi replacent-ils l'orientation de chaque élève dans un cadre plus global. Ils considèrent aussi que des comparaisons entre établissements pourraient assurer plus d'équité entre les élèves d'un territoire (au niveau d'un bassin, par exemple).

7 – Attachant une attention variée aux bulletins en particulier et, plus globalement, à la scolarité de leurs enfants, les parents paraissent, aux yeux des principaux, très concernés par les notes de leurs enfants. Aussi les chefs d'établissement évoquent-ils la difficulté de communiquer avec les parents sur le bulletin trimestriel et, plus généralement, sur l'évaluation.

8 – Les principaux interrogés pensent que les corps d’inspection peuvent influencer sur la conception qu’ont les enseignants de l’évaluation en organisant des rencontres sur ce sujet. Les inspecteurs partageraient, dans ce domaine, une conception assez proche de la leur.

A propos des conseillers d’orientation psychologues (COP), les principaux interrogés avancent des opinions variées selon le degré de présence de ces personnels dans l’établissement ; leurs compétences sont reconnues très positivement quand ils ont les moyens de les mettre en œuvre, parce qu’ils ont une autre perception de l’élève et une vision moins disciplinaire de l’évaluation.

Dans la mesure où ils semblent soucieux de la progression des élèves, les principaux interrogés considèrent également que les jeunes enseignants ont une conception proche de la leur dans le domaine de l’évaluation.

Analyse du discours des 31 enseignants

31 enseignants ont été sollicités pour apprécier la recevabilité et la pertinence des questionnements et pour tester ainsi la robustesse du questionnaire.

Les entretiens (individuels ou en petits groupes) ont apporté des indications sur des aspects plus subjectifs des interrogations (dimension émotionnelle des questions, par exemple).

La grille d’entretien aborde les pratiques évaluatives des enseignants par la conception qu’ils ont de l’évaluation et par sa mise en œuvre au quotidien. Dans la plupart des cas, les enseignants interrogés n’ont pas différencié ces deux aspects dans leurs réponses, considérant que leurs pratiques sont compatibles et conformes à leurs conceptions. Il en a été tenu compte pour la construction du questionnaire de l’étude.

1 – Lorsque sont évoqués sans plus de précisions des thèmes liés à l’évaluation de leurs élèves, les enseignants parlent spontanément de contrôles et de notation. Ce constat vaut dans la plupart des entretiens, et peut être dressé dans les premiers instants de la rencontre.

Pour les enseignants interrogés, l’évaluation fait référence à plusieurs types de contrôles, des « *petits* » en cours de séquence et à un (ou plusieurs) « *grand* » contrôle « *plus important* », dont la note « *compte plus* », en fin de séquence. Les devoirs à la maison sont mentionnés dans beaucoup de cas mais le discours ne donne pas de détails sur ce type d’évaluation qui semble peu valorisé.

2 – Les objectifs d’évaluation cités dans la plupart des cas mentionnent la notion de « *situer le niveau de l’élève* ». L’obligation de fournir des notes à l’administration est également très présente, ainsi que la volonté de motiver les élèves. La demande de notes par les élèves et les parents est trop forte pour qu’ils pensent pouvoir s’en passer.

Les enseignants interrogés disent fréquemment des élèves qu’ils ne comprennent pas toujours les objectifs de l’évaluation, qu’ils en ont une vision utilitariste qui ne les conduirait pas pour autant à travailler davantage ou autrement.

3 – D’un point de vue général la notation n’est pas remise en cause par les professeurs interrogés, elle peut être « *sécurisante pour tous* ». Elle n’est pas toujours reconnue garante d’équité entre les élèves mais les enseignants n’explicitent pas forcément pourquoi ils avancent ce jugement. Ils regrettent souvent que la note ne prenne pas en compte toutes les dimensions que pourrait comporter l’évaluation.

Les élèves seraient diversement préoccupés par les évaluations, très impressionnés en sixième, ils le seraient de moins en moins dans les classes suivantes et à nouveau en

troisième face aux épreuves du brevet. De l'avis des enseignants, les élèves considéreraient que l'évaluation fait partie du cours normal de leurs études mais pas de leur formation, ils la percevraient plutôt comme une sanction, sentiment qu'on ne retrouve pas dans l'analyse du discours des élèves.

Globalement d'après les enseignants, les élèves contestent peu les notes mais ils sont toujours très attentifs au décompte des points. Il leur arrive de « discuter » la note proprement dite ou de demander des épreuves supplémentaires pour « remonter la moyenne ». Ils accorderaient si peu d'attention aux corrections que les professeurs seraient obligés de développer des stratégies compliquées pour que leurs corrections soient prises en compte.

La plupart des enseignants interrogés utilisent des barèmes. Ils « réservent des points » pour l'orthographe, l'expression et la présentation générale (sauf en mathématiques). Les appréciations écrites sont très fréquentes, surtout détaillées pour les travaux qui ne donnent pas satisfaction.

4 – Les enseignants disent élaborer leurs évaluations presque toujours seuls. Les brevets blancs paraissent être les seuls moments de travail en équipe disciplinaire dans ce domaine. Il y a très peu de pluridisciplinarité, seulement dans des activités de projet, peu mentionnées.

La plupart des contrôles sont écrits ; l'oral est utilisé sous forme de petite interrogation en début de cours. La plupart du temps ces « petits contrôles » ne donnent pas lieu à une notation complète (quelques points seulement ou pas du tout). L'auto-évaluation est peu pratiquée, mais l'échange de copies entre élèves l'est un peu plus. L'ensemble de ces actes évaluatifs ne donne pas toujours une impression d'unité et de cohérence.

La notion de banque d'exercices n'est pratiquement jamais citée (sauf en mathématiques). Les enseignants interrogés semblent utiliser essentiellement les exercices proposés dans les manuels scolaires.

5 – Dans cette analyse globale une discipline se détache, l'éducation physique et sportive (EPS). Les enseignants interrogés de cette discipline tiennent un discours très homogène caractérisé par une réflexion importante sur les différentes composantes de l'évaluation, notamment dans les aspects de diagnostic initial, d'évaluation formative, de bilan final. Ils sont très attentifs à l'évolution récente des préconisations officielles qui mettent l'accent sur les aspects de méthode, de progression, de maîtrise, de règles à respecter plutôt que sur les résultats chiffrés des performances des élèves. Dans les autres disciplines, on peut noter en français un souci de catégoriser les évaluations en fonction des éléments de forme de la discipline : grammaire, expression, etc. En histoire-géographie et sciences de la vie et de la Terre (SVT), les notions de savoir-faire, de méthode et d'utilisation des connaissances émergent. D'une manière générale, les enseignants de mathématiques interrogés ont eu un discours assez sommaire autour de l'évaluation.

6 – Chaque enseignant a un regard qui lui est propre sur l'évolution de ses pratiques évaluatives. Ce qui domine est une tendance à faire preuve de plus en plus de souplesse, voire d'indulgence au fil du temps, tandis que les enseignants débutants seraient, aux yeux de leurs collègues, plus rigides. Tous reconnaissent avoir la possibilité de diversifier les modes d'évaluation. Ils disent s'adapter au public scolaire par nécessité.

Les performances des élèves influent sur les pratiques d'enseignement, dans la mesure où des résultats médiocres engendrent la reprise du cours, mais l'inverse n'est pas vrai (on ne dit pas avoir accéléré le cours suite à de très bons résultats). Les enseignants n'hésitent pas à remettre en question leur travail si les résultats sont très faibles.

Les professeurs interrogés évoquent des raisons pratiques de conduite et de gestion de

classe, pour expliquer qu'ils ne mettent pas particulièrement en place ni groupes de besoin ni systèmes de remédiation (sauf un peu en classe de sixième).

Les enseignants sortant de l'IUFM ne paraissent avoir bénéficié que d'une formation minimale – si ce n'est inexistante – dans le domaine de l'évaluation.

7 – Les professeurs pensent qu'évaluer prend beaucoup de temps mais ne considèrent pas que cela représente une trop forte charge. Ils ont du mal à quantifier le temps passé aux tâches d'évaluation : de 10 à 20 heures (hebdomadaires) environ. Le temps est fonction du type de contrôle, rapide ou complet (en fin de séquence) et du niveau d'enseignement.

8 – En général les enseignants interrogés n'ont pas bien accueilli les bulletins « *normalisés* », tant pour des raisons matérielles que pour des raisons de contenu (le système des « *trois colonnes* » leur paraît souvent réducteur). Les professeurs principaux paraissent beaucoup plus concernés que les autres enseignants par la communication avec les parents par le moyen de l'évaluation des élèves. De façon générale, ils tendent à minimiser l'importance des conflits avec les parents.

9 – L'orientation est, pour eux, naturellement liée à l'évaluation. Les enseignants disent que c'est le problème de l'admission en seconde générale qui préoccupe le plus les parents. L'orientation par défaut n'est bien vécue ni par les enseignants ni par les parents.

De l'avis de beaucoup d'enseignants interrogés, l'utilisation des notes pour l'orientation est trop réductrice, il faudrait prendre en compte beaucoup plus d'éléments.

10 – Les enseignants interrogés disent connaître peu les COP et voir (trop) peu leurs IA-IPR. Ils ne relèvent pas de conflits avec les chefs d'établissement à propos de l'évaluation et ont tendance à en déduire que leurs conceptions concordent. Ils s'accordent enfin à penser que l'évaluation ne préoccupe pas beaucoup les jeunes enseignants stagiaires.

Analyse du discours des néo titulaires

Dans le cadre de deux stages obligatoires organisés par un IUFM, douze jeunes enseignants en première année de plein exercice (appelés dans cette académie « T1 ») ont été interrogés à l'aide de la même grille que leurs collègues enseignants confirmés. Ces entretiens en groupe ont permis de recueillir des informations dans une situation de dimension collective. L'objectif de ces rencontres était de tenter, à travers cette population, d'identifier des décalages pouvant exister entre la formation à l'IUFM et les réalités appréhendées en situation réelle.

Dans le discours de ces jeunes enseignants sur l'évaluation des élèves les points suivants ont été relevés :

La formation à l'évaluation, organisée le plus souvent par discipline, est peu marquée à l'IUFM, sauf pour l'EPS. Leur première année de pratique place les enseignants débutants devant un ensemble de problèmes nouveaux dont l'évaluation n'est pas la préoccupation dominante. La mise en pratique de la formation reçue dans ce domaine n'est donc pas immédiate ; ces enseignants s'appuient davantage sur leur expérience propre et sur les contacts avec leurs collègues plus anciens.

Analyse des discours des parents d'élèves

L'évaluation, souvent seul vecteur de communication École/famille, cristallise fréquemment les critiques des parents d'élèves. Les perceptions qu'ont les parents des pratiques

évaluatives devaient pouvoir les éclairer sous un angle différent. Il était envisagé, par le biais d'entretiens avec des représentants départementaux des grandes fédérations de parents d'élèves, de mieux définir les attentes des parents dans le domaine touché par l'étude.

Il a été possible de rencontrer dans un établissement huit parents volontaires et proposés par le principal d'un collège. En organisant ces rencontres, le chef d'établissement a veillé à solliciter des parents dont les discours lui semblaient diversifiés. Les enquêteurs se sont attachés à identifier de grandes constantes dans les problématiques abordées par ces parents.

Ces parents ont été rencontrés individuellement ; les entretiens avaient une forme non directive mais structurée autour de leur perception de l'évaluation. Ils ne représentaient pas spécifiquement les fédérations de parents d'élèves, même si la plupart d'entre eux en étaient membres.

Pour la totalité des parents évaluation signifie notation et moyenne. D'une manière générale, ils ne remettent pas en cause le système actuel de la notation mais ont tout de même conscience du côté réducteur qu'induit ce dispositif. Ils y sont paradoxalement attachés car ils considèrent qu'il s'agit à l'heure actuelle du « *seul point de repère solide que leur offre l'École* ». Les modalités d'évaluation couramment pratiquées semblent donc plutôt acceptées faute de solution alternative.

Seuls les aspects liés au contrôle d'acquis ou de connaissances sont abordés par les parents lorsqu'ils sont questionnés sur leurs représentations des finalités de l'évaluation.

Pour les parents qui siègent – ou ont siégé – en tant que délégués dans les conseils de classe, ces structures paraissent davantage des « *chambres d'enregistrement* » qu'un réel lieu « *où l'on parle de la classe* ». Ils reconnaissent volontiers très peu intervenir dans les débats.

Tous les parents interrogés déclarent suivre régulièrement « *la vie scolaire de leurs enfants* ». Néanmoins, les modalités de ce suivi revendiqué se réduisent fréquemment à la prise de connaissance des notes. Les rencontres avec les enseignants ont rarement été spontanément évoquées.

Tous les parents interrogés déplorent l'absence de régulation dans la programmation des contrôles. Tous ont constaté qu'il n'existe pas de coordination dans ce domaine et qu'il en découle souvent des charges de travail importantes pour leurs enfants. Ce constat va dans le sens de l'analyse du discours des enseignants, qui admettent eux-mêmes peu travailler en équipe interdisciplinaire, semblant cantonner ainsi le groupe classe à sa seule dimension administrative.

Analyse du discours des élèves

Le comité de pilotage de l'étude avait suggéré de recueillir le discours de quelques élèves, pensant qu'il serait intéressant de le confronter aux représentations des enseignants, par exemple dans la façon dont les élèves perçoivent les notes.

Dans un établissement il a été possible de réaliser des entretiens individuels auprès de huit élèves, proposés par le chef d'établissement en fonction de critères tendant à couvrir des profils et parcours scolaires diversifiés.

Ces entretiens, évidemment moins complets que les précédents, de par le public interrogé et le temps réduit dont les enquêteurs disposaient, ont toutefois permis de confirmer le rôle « utilitariste » assigné à l'évaluation par les élèves.

Les termes de notes, contrôle et moyenne reviennent comme des leitmotifs et donnent réellement une impression de prise de performances plus proche du monde sportif que de celui de l'éducation et d'une évaluation pouvant (devant ?) y contribuer.

TRAITEMENT AUTOMATIQUE DES DONNÉES TEXTUELLES

Objectifs de ce type de traitement

Ces traitements automatiques de textes ne se substituent pas à une lecture « intelligente » du corpus car ils ne débouchent pas sur une analyse du sens. Il s'agit ici d'analyser la forme du discours relevé (analyse des fréquences de mots et/ou d'expressions) pour étayer la mise en évidence de groupes de proximité auxquels on peut « rattacher » telle ou telle variable ou individu. Ces groupes, plus ou moins signifiants, ont aidé ensuite à construire des typologies descriptives.

Logiciels utilisés et préparation du corpus

Le logiciel ALCESTE a été utilisé car il permet une analyse automatique d'un corpus textuel débouchant sur une classification des énoncés qu'une analyse des correspondances permet de visualiser dans un espace de dimension réduite.

Les représentations graphiques permettent de représenter :

- les positions relatives des classes les unes par rapport aux autres,
- les principaux mots ou expressions spécifiques,
- les positions des modalités des variables signalétiques (matières, établissements...).

Résultats de l'analyse lexicale du corpus enseignant

Cette analyse, qui consiste à identifier des regroupements (classes), où chacun d'entre eux est caractérisé par une analogie forte des termes employés (mots et segments de textes répétés), a porté sur la totalité des entretiens menés auprès des enseignants. Chaque entretien a été contextualisé par la « discipline » enseignée du déclarant ainsi que par son établissement.

L'analyse a eu pour objectif de définir des proximités de discours parmi les enseignants interrogés. Elle a permis de faire dans un premier temps deux constats principaux qui confirment les perceptions recueillies lors des entretiens proprement dits et de leur décryptage :

- les disciplines ont un discours homogène sur l'évaluation, hormis l'EPS qui est nettement différenciée des autres matières,
- l'ensemble du discours est essentiellement sommatif,
- l'EPS et la technologie se détachent nettement des autres disciplines.

L'analyse des discours des enseignants fait ressortir deux disciplines, l'EPS et la technologie. Les enseignants d'EPS ont un discours centré sur l'évaluation des acquis, organisée par cycles d'activités à cause de la diversité de ceux-ci. Les enseignants de technologie montreraient un discours plutôt préoccupé par les questions d'orientation des élèves pour la classe de seconde (lycée général ou professionnel) et de l'attitude des parents face à ce problème.

ANALYSE DES APPRÉCIATIONS DES BULLETINS SCOLAIRES

Une analyse textuelle des appréciations portées sur les bulletins scolaires était souhaitable, tant il est vrai que le bulletin scolaire est une source importante pour caractériser les pratiques évaluatives des enseignants.

Il s'est agit d'une analyse exploratoire qui a permis d'appréhender au mieux les spécificités disciplinaires dans l'approche de l'évaluation par les enseignants grâce à l'émergence de typologies destinées à confirmer ou infirmer celles issues des entretiens. Les appréciations analysées, collectées grâce à l'informatisation des établissements scolaires, concernent les bulletins scolaires des premier et deuxième trimestres de l'année 2002-2003 dans 6 collèges. Les données recueillies émanent de 216 enseignants de toutes les disciplines. L'anonymat des établissements et des appréciations a été garanti.

L'analyse lexicale s'est attachée à identifier 4 regroupements de *proximité langagière* (classes), où chacun d'eux est caractérisé par une analogie forte des termes employés (mots et segments de textes répétés). Le corpus a été limité aux seules appréciations comportant plus de 70 caractères soit en général plus de 10 mots. Cette restriction a donc réduit le corpus à 23 107 observations (plus de 1 000 pages de texte).

Une lecture directe des cartes factorielles identifie clairement l'EPS, les arts plastiques, la technologie comme étant des disciplines proches en matière d'appréciations, dont on a pu remarquer qu'elles étaient également utilisées pour caractériser l'implication des élèves dans les itinéraires de découverte (IDD). Des proximités sont aussi identifiables pour les différentes langues vivantes. D'une manière générale le français, les mathématiques et de façon plus surprenante la physique-chimie, au regard des aspects expérimentaux de cette discipline, ont des positions centrales qui discriminent peu leurs « *discours* ».

Il serait quelque peu illusoire et réducteur de se contenter de cette analyse pour décrire la réalité du bulletin scolaire et en tirer une quelconque généralisation, cependant cette approche indique des axes forts, dont le plus important est très certainement la forte différenciation disciplinaire identifiable dans les appréciations portées par les enseignants sur les bulletins. Comme en témoigne le tableau suivant, les classes 1, 2 et 3 sont très individualisées. La première rassemble des disciplines où le savoir-être fait l'objet d'une appréciation. Les remarques à connotation négative dominent et attestent de la difficulté rencontrée, dans ces disciplines, à obtenir des élèves un degré de concentration important. La seconde classe est essentiellement propre aux enseignants de langues vivantes qui semblent prodiguer aux élèves des encouragements pour être toujours plus impliqués, notamment au niveau de l'oral dont on sent poindre l'importance à travers les qualificatifs employés (*élève vivant, intéressé...*). La troisième classe où se concentrent les enseignants des disciplines dites fondamentales au collège, montre le poids de l'évaluation sommative : les appréciations concernent le degré d'acquisition de connaissances et de maîtrise de compétences et le niveau d'exigence requis en terme de travail à fournir. Ces appréciations ne sont pas exemptes d'allusions affectives (apprentissage décevant... !).

	Matières	Typologie	Mots, expressions répétées et significatives
Classe 1	EPS³ IDD Technologie Arts plastiques	Comportemental à tendance négative	concentration, bavard, respect, déranger...
Classe 2	Allemand Anglais Espagnol Français	Comportemental à tendance positive	continuer sur cette voie, régulier, élève agréable, élève vivant, intéressé...
Classe 3	Français Hist.-Géo. Maths Physique	Travail scolaire aspects essentiellement sommatifs	les leçons ne sont pas apprises, travail attendu, les connaissances ne sont pas acquises, l'apprentissage reste décevant, manque de travail...
Classe 4	Latin SVT Maths Français Hist.-Géo.		OU progrès, baisse, moyenne...

³ Les disciplines marquées en gras sont référencées dans une seule classe.

EXPLOITATION DES RÉSULTATS QUALITATIFS

Quelques traits saillants

Les méthodes mises en œuvre (analyse clinique des entretiens et analyse textuelle) ont donné des résultats complémentaires qui se confortent les uns par rapport aux autres et qui peuvent être résumés en quelques points saillants :

- une homogénéité des discours des enseignants, avec toutefois la perception de l'émergence de certaines différences (très significative pour l'EPS),
- un centrage quasi unique de l'évaluation autour de la notation qui conforte en cela tous les aspects sommatifs qui l'entourent,
- une quasi-absence d'utilisation des « outils institutionnels » mis à disposition dans le domaine de l'évaluation (évaluations nationales, banques d'outils...),
- le constat que, malgré tout, l'orientation en fin de 3^e est le résultat d'une évaluation purement sommative des élèves,
- une singularité du discours des principaux par rapport à celui des enseignants.

DE LA PHASE QUALITATIVE AU QUESTIONNAIRE

La grille des entretiens, conduits de manière large avec des questions de relance, posait déjà quelques grandes hypothèses issues de la problématique de départ.

La conduite des entretiens a produit une plus-value en termes de mise en œuvre et de développement de savoir-faire au sein du bureau de l'évaluation des pratiques et des politiques en matière d'éducation et de jeunesse (DEP C3).

Le traitement et les résultats ont servi de base à la construction du questionnaire d'enquête. Les grandes thématiques ont été réorganisées. Certaines n'ont pas été traitées en tant que telles comme la partie concernant la conception de l'évaluation qui est à induire du descriptif des pratiques.

Les questions de relance et les réponses mises en évidence par le traitement ont permis d'affiner le questionnaire d'une part autour des champs investigués et d'autre part quant au choix de propositions de réponses.

Cette première phase de l'étude, par le développement méthodologique qu'elle a permis pour elle-même et par l'utilisation du traitement des données utilisé pour la mise en œuvre de la deuxième phase, s'est révélée comme un préalable très positif (et nécessaire) à la démarche d'enquête.

DEUXIÈME PARTIE : ÉTUDE QUANTITATIVE

Cette partie de l'étude a été réalisée à partir d'une enquête à grande échelle concernant un échantillon représentatif de collèges et d'enseignants. Le questionnaire déclaratif s'est appuyé sur les thématiques dégagées par la grille d'entretien et les réponses aux interviews analysées dans la première phase de l'étude.

Le dispositif d'échantillonnage a répercuté les poids nationaux de répartition des enseignants par disciplines dont les caractéristiques sont présentées en préalable.

Trois modes de traitement permettent d'organiser une présentation des pratiques évaluatives des enseignants en collège :

- tout d'abord les tris à plat dégagent des tendances moyennes de pratiques et d'opinions d'enseignants ;
- le deuxième type de traitement a regardé les réponses au questionnaire selon les disciplines enseignées ;
- un troisième type de traitement fondé sur des méthodes de classification automatique caractérise trois profils de comportement : un premier profil se rapproche des tendances moyennes dégagées dans les tris à plat. Un deuxième profil caractérise des enseignants plus dynamiques, plus innovants à l'égard des pratiques évaluatives. Enfin le troisième profil regroupe essentiellement les professeurs d'EPS.

Après une présentation du dispositif d'échantillonnage utilisé les résultats observés sont présentés selon plusieurs points de vue.

LE DISPOSITIF D'ÉCHANTILLONNAGE

Le tirage s'est effectué à deux niveaux : tirage d'un échantillon représentatif des collèges et choix des enseignants dans chaque collège.

Échantillon de collèges

Un échantillon de 597 collèges a été tiré parmi l'ensemble des collèges publics de France métropolitaine (4 988 collèges, source BCP). Le taux de sondage est d'environ 12 %. La répartition des collèges selon le nombre d'enseignants dans l'échantillon est très proche de celle qui vaut dans la population nationale.

Le choix du nombre de 3 600 enseignants (en moyenne 6 par collège) a été fixé en tenant compte des hypothèses sur les taux de retour.

Tirage des enseignants : représentation des disciplines

Il est posé pour principe général que plus le collège comporte d'enseignants, plus le nombre d'enseignants à questionner est élevé. Une partition de l'échantillon en 4 classes sensiblement égales en nombre de collèges (définies par les 3 quartiles 30, 41 et 52 enseignants) est réalisée. Le nombre d'enseignants à questionner dans chaque classe peut être déterminé à partir du nombre total d'enseignants exerçant dans l'ensemble des collèges de la classe et d'un facteur correspondant au quotient du nombre d'enseignants à questionner sur le nombre d'enseignants présents dans les 597 collèges de l'échantillon.

Classe	Nombre d'enseignants dans la classe	Nombre de collèges dans la classe (échantillon)	Nombre d'enseignants à questionner par collège	Nombre d'enseignants à questionner (réel)
1	10 à 29	152	3	456 (3 x 152)
2	30 à 40	151	5	755 (5 x 151)
3	41 à 51	148	7	1 036 (7 x 148)
4	52 à 85	146	9	1 314 (9 x 146)
Total		597		3561 (100%)

Répartition des enseignants par discipline dans chaque collège

Pour répercuter les poids nationaux de répartition des enseignants de collège par disciplines dans l'échantillon, les disciplines ont été répertoriées en 5 groupes, au vu des pourcentages nationaux de leur répartition :

a) Lettres	756 professeurs
b) Langues	633 professeurs
c) Mathématiques +E PS + HG	1 284 professeurs
d) Techno + SVT	503 professeurs
e) PC + Arts + Musique	384 professeurs
Total	3 560 professeurs

Enfin, pour équilibrer les disciplines, chaque classe est découpée en 2 ou 3 sous-groupes, ce qui conduit à la répartition concrète suivante :

Groupe de collèges	Nbre de collèges	Nbre d'ens. par collège	Let.	Lan.	M-E-H	T-S	P-A-M	Nbre total d'ens.
31	90	3	1	1	1			270
32	48	3	1		1		1	144
33	14	3			1	1	1	42
51	80	5	1	1	2	1		400
52	37	5	1	1	2		1	185
53	34	5	1		1	2	1	170
71	39	7	2	2	2	1		273
72	109	7	1	1	3	1	1	763
91	43	9	2	2	2	2	1	387
92	55	9	2	1	4	1	1	495
93	48	9	2	2	3	1	1	432
Total	597		768	631	1 275	499	388	3 561

Il y a ainsi 11 groupes différents correspondant à 11 annexes de consignes de tirage des enseignants différentes pour les chefs d'établissement.

Clé de tirage dans chaque collège

Le plus souvent, il s'agissait de choisir un petit nombre de professeurs dans un ensemble réduit (par exemple 2 professeurs de lettres parmi 4). Les chefs d'établissement ont eu pour consigne de choisir les enseignants dont le nom commençait par la même initiale que la leur.

CARACTÉRISTIQUES DES RÉPONDANTS

A partir de l'échantillon retenu le nombre de questionnaires envoyés a été de 3 561 pour 597 collègues.

Dans l'ensemble le taux de remontées est largement satisfaisant. La partie quantitative de l'étude s'est appuyée sur 3 106 questionnaires retournés, soit un taux de réponse des enseignants égal à 87 % et un taux de réponse des établissements de 98 %.

Caractéristiques des enseignants

Sexe	Fréquence	%
Homme	1078	34,7
Femme	1990	64,1
Non réponse	38	1,2
Total	3106	100,0

Statut	Fréquence	%
Agrégé	205	6,6
Certifié	2524	81,3
Autre	336	10,8
Non réponse	41	1,3
Total	3106	100,0

	Sixième		Cinquième		Quatrième		Troisième	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Coché	2015	64,9	2128	68,5	2354	75,8	2448	78,8
Non coché	1091	35,1	978	31,5	752	24,2	658	21,2
Total	3106	100,0	3106	100,0	3106	100,0	3106	100,0

Fonctions particulières :

Professeur principal	Fréquence	%
Coché	1999	64,4
Non coché	1107	35,6
Total	3106	100,0

Professeur principal	%
Arts plastiques	31
Éducation musicale	40
Éducation physique et sportive	64
Lettres	72
Histoire-géographie	82
Langues vivantes	54
Mathématiques	69
Physique-chimie	62
Sciences de la vie et de la Terre	60
Technologie	61
Autre	61
Non réponse	27
Moyenne	64

Pourcentage de professeurs principaux selon les disciplines

	Professeur coordonnateur de discipline		Professeur coordonnateur de niveau		Intervenant en formation initiale		Intervenant en formation continue		Conseiller pédagogique-tuteur	
	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%
Coché	989	31,8	55	1,8	98	3,2	141	4,5	511	16,5
Non coché	2117	68,2	3051	98,2	3008	96,8	2965	95,5	2595	83,5
Total	3106	100,0	3106	100,0	3106	100,0	3106	100,0	3106	100,0

Disciplines enseignées :

Discipline enseignée	Fréquence	%
Arts plastiques	83	2,7
Éducation musicale	89	2,9
Éducation physique et sportive	301	9,7
Lettres	669	21,5
Histoire-géographie, éducation civique	337	10,8
Langues vivantes	517	16,6
Mathématiques	456	14,7
Physique-chimie	167	5,4
Sciences de la vie et de la Terre	236	7,6
Technologie	188	6,1
Autre (par exemple langues anciennes)	41	1,3
Non réponse	22	0,7
Total	3106	100,0

La formation des enseignants à la pratique de l'évaluation

Les formations sur le thème de l'évaluation sont surtout dispensées en formation initiale, qui a concerné 43 % des enseignants de l'échantillon. Un tiers des professeurs a été, en ce domaine, redevable de la formation continue mais environ 24 % des enseignants interrogés n'ont suivi aucune formation sur ce sujet.

On note que les enseignants d'EPS sont plus nombreux que les autres à avoir suivi une formation à l'évaluation des élèves en formation initiale (71 %), en formation continue (63 %) ou en autoformation (47 %). Ils ne sont que 5 % à n'avoir suivi aucune formation contre 34 % en mathématiques, 32 % en physique-chimie et 29 % en technologie.

La formation est rarement imposée (moins de 5 % ont été incités par le principal ou l'inspecteur à suivre un stage dans ce domaine), elle reste fondée sur le volontariat. La faiblesse du taux d'enseignants volontaires (11 %) a-t-elle pour corollaire la faiblesse de l'offre de stages sur l'évaluation ?

Q47 – Vous avez reçu une formation sur le thème de l'évaluation des élèves :	En formation initiale	En formation continue	En auto formation	A votre demande personnelle	A la demande de votre établissement	Sur proposition de votre inspecteur	Jamais
Arts plastiques	41,0%	34,9%	34,9%	10,8%	1,2%	12,0%	20,5%
Education musicale	39,3%	15,7%	28,1%	5,6%	1,1%	6,7%	29,2%
EPS	70,8%	63,5%	47,5%	17,6%	1,3%	1,7%	5,0%
Lettres	39,3%	26,5%	27,7%	11,8%	6,0%	0,1%	24,5%
Histoire-géographie, éducation civique	41,5%	23,1%	28,2%	10,4%	3,3%	0,3%	27,6%
Langues vivantes	40,2%	28,2%	25,9%	12,6%	2,3%	0,8%	22,2%
Mathématiques	36,6%	20,6%	19,7%	8,3%	3,9%	1,3%	33,8%
Physique-chimie	44,9%	16,2%	17,4%	6,0%	2,4%	1,8%	31,7%
Sciences de la vie et de la Terre	49,2%	40,3%	28,0%	14,8%	1,3%	6,8%	13,6%
Technologie	35,6%	20,7%	31,4%	9,0%	1,1%	1,1%	28,7%
Moyenne	43,0%	29,3%	28,1%	11,3%	3,1%	1,8%	23,7%

LES TENDANCES MOYENNES DES PRATIQUES ÉVALUATIVES EN COLLÈGE

L'analyse des réponses des enseignants selon les tris à plat dégage des tendances que l'on peut qualifier de moyennes. Les pratiques évaluatives des enseignants au collège semblent ainsi présenter quatre grandes caractéristiques. Marquées de l'empreinte disciplinaire, ces pratiques sont individuelles, sont considérées comme transparentes et justes et révèlent globalement une conception plutôt sommative de l'évaluation.

Les principales caractéristiques des évaluations en collège

Cette partie s'attache à décrire largement les pratiques évaluatives des enseignants : nature, objets, types d'aptitudes recherchées, temps pris par les évaluations, usage des technologies de l'information et de la communication (TIC).

L'évaluation est perçue comme un acte majeur

Le nombre et la qualité des réponses des enseignants à l'enquête témoignent de ce que, à leurs yeux, l'évaluation joue un rôle majeur dans leurs pratiques.

Dans leur grande majorité (95 %), ils considèrent aussi que « *l'évaluation fait partie du processus d'apprentissage de l'élève* ». A ce titre, elle serait également constitutive du « métier » d'élève.

Q2* – Selon vous l'évaluation fait partie du processus d'apprentissage de l'élève	Fréquence	%
Oui	2963	95,4
Non	63	2,0
Non réponse	80	2,6
Total	3106	100,0

* : Tous ces tableaux fournissent les résultats des réponses aux questions du questionnaire (voir en annexe 2)

Les évaluations sont conçues lors de la préparation de la séquence d'enseignement

Les moments d'élaboration des évaluations sont très divers, mais le début d'année ne semble pas habituel, les trois quarts des enseignants (73,4 %) rejettent cette modalité et donnent la préférence à l'item « *en même temps que la préparation des séquences d'enseignement* » (57,8 %) dans à peu près toutes les disciplines, tout particulièrement en arts plastiques (79,5 %).

« *Au fur et à mesure du déroulement des séquences d'enseignement* » (53,4 % en moyenne et 63,8 % en lettres) et « *en fin de séquence d'enseignement* » (50,7 % dont 61,4 % en mathématiques) sont choisis dans des proportions sensiblement proches. Parce qu'elle traverse les étapes chronologiques liées à l'activité des enseignants, l'évaluation des élèves semble bien être un acte majeur de leurs pratiques.

Q7 – Conception des évaluations	En début d'année scolaire		En même temps que la préparation		Au fur et à mesure des séquences		En fin de séquence	
	T+S*	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J
Arts plastiques	18,00%	67,40%	79,50%	14,40%	45,80%	43,30%	38,60%	53,00%
Éducation musicale	16,80%	69,70%	58,40%	34,80%	51,70%	42,70%	51,70%	40,50%
Éducation physique et sportive	40,80%	52,80%	61,80%	33,20%	49,50%	46,20%	40,20%	54,80%
Lettres	25,30%	66,90%	63,40%	30,20%	63,80%	32,40%	45,70%	47,80%
Histoire-géographie, éducation civique	16,00%	73,60%	70,30%	24,90%	38,00%	53,70%	50,20%	43,30%
Langues vivantes	14,70%	75,80%	52,80%	41,50%	56,50%	38,90%	57,30%	36,10%
Mathématiques	9,50%	87,10%	41,30%	56,20%	57,20%	41,50%	61,20%	36,60%
Physique-chimie	9,60%	84,40%	43,70%	51,50%	46,70%	50,30%	59,80%	38,30%
Sciences de la vie et de la Terre	11,90%	82,20%	62,30%	35,60%	46,20%	49,60%	46,60%	52,10%
Technologie	22,30%	70,70%	61,70%	33,50%	48,90%	46,80%	44,70%	49,00%
Moyenne**	18,90%	73,40%	57,80%	37,30%	53,40%	42,20%	50,70%	44,00%

* T = Toujours, S = Souvent, Q = Quelquefois, J = Jamais, NR = Non Réponse.

** Les chiffres de non réponses ne sont pas toujours mentionnés dans les tableaux.

Les enseignants sont attentifs à la qualité formelle des évaluations

Le souci des enseignants, massivement partagé dans toutes les disciplines, de « *veiller à la qualité des consignes* » qui accompagnent les évaluations (à 95,4 % d'entre eux), de diversifier leurs pratiques évaluatives en faisant « *varier les exercices* » (89,2 %) et en proposant « *des tâches de difficulté variable* » (80,6 %) semble bien confirmer l'importance qu'ils accordent à l'acte évaluatif en lui-même. Peut-on ici aller jusqu'à y voir la marque du « contrat évaluatif », tel qu'il a été évoqué par les enseignants au cours des entretiens conduits lors de la première phase de l'étude et qui doit être le plus clair possible pour être tout à la fois juste et bien compris des élèves ?

Par contre, 82,6 % des professeurs ne proposent que très rarement des sujets différents à leurs élèves. Les pratiques évaluatives échapperaient-elles à l'individualisation des apprentissages ?

Q11 – Vous veillez particulièrement :	Aux consignes		À proposer différents sujets		Des sujets de difficulté variable		Des exercices variés		Faire mobiliser les connaissances ⁴
	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S
Arts plastiques	94,0%	3,6%	15,7%	72,3%	60,3%	30,1%	80,7%	16,9%	92,7%
Éducation musicale	91,0%	4,5%	4,4%	85,4%	67,4%	30,4%	80,9%	16,9%	94,4%
Éducation physique et sportive	96,7%	1,0%	16,6%	72,4%	70,7%	26,3%	57,8%	35,6%	94,3%
Lettres	97,7%	0,7%	13,5%	82,2%	78,0%	19,1%	91,8%	5,5%	96,3%
Histoire-géographie, éducation civique	96,2%	0,6%	14,3%	79,8%	83,6%	12,5%	93,5%	4,5%	96,8%
Langues vivantes	95,0%	2,1%	14,9%	79,1%	86,1%	12,0%	96,7%	1,9%	96,7%
Mathématiques	95,4%	3,5%	9,6%	88,8%	94,0%	5,5%	95,8%	3,3%	96,9%
Physique-chimie	92,2%	5,4%	9,0%	87,5%	91,0%	7,8%	94,6%	3,6%	94,0%
Sciences de la vie et de la Terre	94,9%	2,9%	6,7%	91,1%	79,7%	19,5%	95,3%	2,9%	97,8%
Technologie	90,4%	5,3%	3,2%	88,8%	59,0%	36,7%	78,2%	15,9%	96,3%
Moyenne	95,4%	2,3%	11,8%	82,6%	80,6%	16,8%	89,2%	8,3%	96,1%

Les épreuves longues écrites sont prédominantes

Les épreuves longues écrites prédominent dans la plupart des disciplines (65,9 % en moyenne) dans lesquelles il est d'usage de demander cette forme de travail. On remarquera tout particulièrement l'importance de ce type d'évaluation dans certaines disciplines, telles les mathématiques (89,9 %), l'histoire-géographie (88,4 %), les SVT (78,8 %).

Elles coexistent néanmoins avec des écrits courts également utilisés (toujours et souvent) par une majorité d'enseignants (57,5 %), notamment ceux de lettres (67,9 %).

Ces réponses corroborent les éléments recueillis lors des entretiens, au cours desquels bon nombre d'enseignants décrivaient ces modes d'évaluation comme complémentaires : des épreuves courtes pour s'assurer de la compréhension immédiate de points spécifiques au cours d'une séquence et une épreuve longue synthétisant les acquisitions de l'ensemble de cette séquence.

L'évaluation de l'oral est d'évidence l'apanage des enseignants de musique (87,6 %) et de langues vivantes (67,7 % pour une moyenne, toutes disciplines confondues de 34,6 %) qui accordent aussi, sans surprise, de l'importance à la participation orale en classe (84,5 %, beaucoup plus que la moyenne de 42,7 %).

Certaines disciplines (les arts plastiques, l'EPS, la technologie) entraînent des activités spécifiques, multiformes, mais regroupées sous le terme générique de « productions ».

On note que les enseignants d'histoire-géographie (46,8 %) et de SVT (45,3 %) accordent toujours et souvent de l'importance à la tenue du cahier, qui contient en général des éléments documentaires (cartes, diagrammes, etc.).

Les devoirs et tâches réalisés à la maison sont des modalités d'évaluation rarement utilisées (72,2 % et 61,6 %), sauf en mathématiques pour les devoirs (52,9 % toujours et souvent).

⁴ Cet item sera commenté plus loin, voir « les aptitudes ciblées prioritairement », page 48.

Q14 – Vous évaluez selon la modalité	Devoir rédigé à la maison		Épreuve courte écrite		Épreuve courte orale		Épreuve longue écrite		Épreuve longue orale		Participation orale en classe		Productions d'élèves		Tâches faites à la maison		Tenue du cahier	
	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J
Arts plastiques	2,4%	73,5%	19,3%	57,8%	27,7%	43,4%	4,8%	61,4%	1,2%	61,4%	44,6%	37,3%	100%		24,1%	60,2%	32,5%	56,6%
Éducation musicale	2,2%	87,6%	75,3%	23,6%	87,6%	9,0%	24,7%	67,4%	9,0%	80,9%	52,8%	41,6%	66,3%	30,3%	25,8%	69,7%	25,8%	69,7%
Éducation physique et sportive	1,0%	81,1%	3,3%	78,4%	4,7%	77,4%	2,7%	78,7%	1,3%	78,7%	26,2%	55,1%	91,4%	4,7%	2,7%	79,1%	6,3%	75,4%
Lettres	30,9%	64,7%	67,9%	29,0%	41,9%	54,9%	76,1%	21,4%	8,5%	82,1%	43,6%	49,9%	30,3%	61,3%	49,2%	48,4%	29,6%	67,7%
Histoire-géographie, éducation civique	24,0%	68,8%	52,2%	43,3%	36,2%	55,2%	88,4%	9,5%	3,0%	81,6%	41,8%	48,1%	16,9%	72,7%	43,9%	51,9%	46,6%	51,3%
Langues vivantes	11,6%	82,0%	74,1%	23,8%	67,7%	29,2%	67,9%	27,7%	11,0%	77,0%	84,5%	11,4%	20,1%	66,5%	42,4%	53,2%	25,7%	71,0%
Mathématiques	52,9%	46,5%	62,7%	36,6%	17,3%	77,9%	89,9%	9,4%	1,3%	90,6%	20,4%	72,8%	6,1%	86,6%	28,9%	69,3%	18,0%	79,8%
Physique-chimie	10,8%	85,0%	64,7%	33,5%	18,0%	79,0%	77,8%	20,4%	1,2%	92,2%	27,5%	65,9%	50,9%	46,1%	29,3%	68,3%	22,2%	75,4%
Sciences de la vie et de la Terre	11,0%	85,6%	65,7%	33,5%	22,5%	72,9%	78,8%	18,6%	2,1%	89,4%	34,3%	61,4%	48,7%	47,9%	26,3%	72,0%	45,3%	53,8%
Technologie	1,6%	90,4%	51,6%	45,7%	12,8%	77,7%	41,5%	51,6%	2,1%	85,6%	28,7%	62,2%	80,3%	16,0%	13,8%	80,9%	41,0%	56,4%
Moyenne	21,1%	72,2%	57,5%	38,1%	34,6%	58,6%	65,9%	28,8%	5,1%	82,7%	42,7%	49,2%	37,9%	54,4%	33,3%	61,6%	28,2%	67,4%

Connaissances et compétences disciplinaires sont les objets les plus évalués

Les enseignants de toutes les disciplines évaluent, toujours et souvent, les « *compétences disciplinaires* » (96,8 %) et les « *connaissances* » (84,2 %). C'est particulièrement vrai en SVT (98,3 % pour les compétences et 95,8 % pour les connaissances) et en histoire-géographie (respectivement 97,3 % et 94,6 %), deux disciplines pour lesquelles, par exemple, l'apprentissage des faits et des phénomènes est incontournable si l'on veut construire un domaine de connaissances cohérent.

Les compétences transversales ne sont retenues que par moins du tiers des professeurs (30,8 %), les enseignants de mathématiques sont particulièrement nombreux (86,9 %) à ne pas les prendre en compte dans les évaluations.

Les enseignants d'EPS (82,7 %), d'arts plastiques (55,4 %), d'éducation musicale (49,4 %) et de technologie (45,7 %) sont ceux qui accordent le plus d'importance au *savoir-être*. La première partie de l'étude avait déjà montré que c'est dans ces mêmes disciplines que mention en est faite dans les bulletins scolaires (en l'occurrence pour porter un jugement négatif sur le comportement des élèves, voir page 34). En revanche, les enseignants de mathématiques seraient ceux de l'ensemble des disciplines générales qui en feraient le moins de cas (quelquefois et jamais 76,7 %).

Q6 - Vos évaluations portent sur	Compétences disciplinaires		Compétences transversales		Connaissances		Savoir-être	
	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J
Arts plastiques	92,8%	6,0%	44,5%	49,4%	66,3%	32,5%	55,4%	38,5%
Éducation musicale	96,7%	2,2%	30,3%	64,1%	79,8%	19,1%	49,4%	46,1%
Éducation physique et sportive	99,4%	0,3%	43,5%	51,9%	70,5%	27,9%	82,7%	16,0%
Lettres	96,9%	1,0%	29,3%	64,3%	86,4%	10,9%	17,9%	71,8%
Histoire-géographie, éducation civique	97,3%	1,5%	46,9%	45,6%	94,6%	3,3%	23,4%	66,2%
Langues vivantes	95,8%	3,5%	24,5%	69,1%	85,5%	11,2%	19,9%	68,4%
Mathématiques	96,5%	2,6%	10,6%	86,9%	80,9%	17,4%	14,3%	76,7%
Physique-chimie	95,8%	3,0%	31,7%	64,1%	80,2%	15,6%	21,6%	71,2%
Sciences de la vie et de la Terre	98,3%	1,3%	42,8%	54,3%	95,8%	3,4%	22,9%	69,9%
Technologie	97,3%	2,1%	33,0%	59,6%	83,0%	13,3%	45,7%	51,1%
Moyenne	96,8%	2,1%	30,8%	63,6%	84,2%	13,3%	28,9%	62,5%

La mobilisation des connaissances est prioritairement ciblée

Les aptitudes les plus fréquemment sollicitées sont celles qui permettent de « mobiliser » des connaissances⁵ (plus de 96 % des enseignants), de « restituer » (79,5 % en moyenne avec une mention spécifique pour l'éducation musicale avec 86,5 %) et de « transférer » (68,2 %) savoirs et savoir-faire. Ce constat contribue à confirmer le caractère éminemment disciplinaire des évaluations : ces capacités sont particulièrement mises en œuvre par les enseignants des disciplines dans lesquelles les connaissances sont importantes (SVT, histoire-géographie) et rigoureuses (formules de mathématiques et de physique-chimie), tandis que l'autonomie (avec les pourcentages notoires de la technologie, 75 % et de l'EPS, 71,4 %) et la créativité sont plus particulièrement mobilisées par les professeurs des disciplines artistiques (94 % d'enseignants d'arts plastiques) et littéraires (66,1 % des enseignants de lettres).

⁵ Voir dernier item du tableau Q11, page 46.

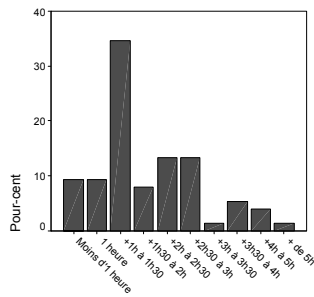
Q12 - Vous centrez vos évaluations sur	L'autonomie		La créativité		La restitution		Le transfert	
	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J
Arts plastiques	83,1%	16,9%	94,0%	3,6%	21,7%	72,2%	50,6%	44,6%
Éducation musicale	68,5%	29,2%	52,8%	46,1%	86,5%	13,4%	58,4%	37,0%
Éducation physique et sportive	71,4%	25,6%	40,9%	56,5%	60,8%	34,5%	58,8%	37,6%
Lettres	67,7%	29,2%	66,1%	31,5%	74,5%	24,4%	65,0%	30,6%
Histoire-géographie, éducation civique	68,3%	26,7%	22,0%	71,2%	84,8%	12,5%	70,3%	23,1%
Langues vivantes	63,3%	32,9%	45,7%	50,1%	84,2%	14,7%	82,2%	16,1%
Mathématiques	49,4%	48,4%	15,2%	81,8%	89,7%	9,8%	62,5%	35,5%
Physique-chimie	54,5%	43,1%	21,6%	74,9%	94,6%	5,4%	67,1%	31,7%
Sciences de la vie et de la Terre	51,3%	46,2%	14,9%	82,2%	92,3%	5,9%	82,2%	14,4%
Technologie	75,0%	22,9%	31,9%	61,7%	70,2%	28,7%	59,5%	37,2%
Moyenne	63,3%	33,5%	39,3%	57,0%	79,5%	18,9%	68,2%	28,4%

Le temps pris par les évaluations est jugé acceptable

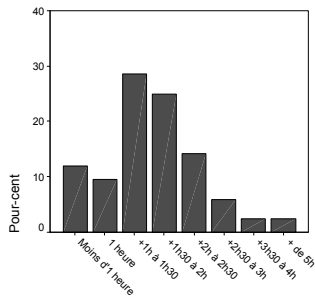
Le temps passé à l'évaluation est une question sensible chez tous les enseignants par rapport à leur charge de travail globale. Interrogés sur cette question lors de la première partie de l'étude (voir page 30), ils partageaient l'opinion qu'évaluer prend beaucoup de temps sans représenter pour autant une charge trop lourde. Le questionnaire écrit apporte une quantification plus précise quant au temps passé aux différentes phases de l'évaluation. D'une façon générale les enseignants tempèrent ce premier jugement puisque près de 65 % d'entre eux (en moyenne, toutes disciplines confondues et aux différents moments) considèrent que le temps pris par l'évaluation est acceptable.

Le temps pris par l'évaluation	Q28 – La passation prend	Q29 – La restitution prend	Q30 – L'évaluation totale prend
	% des répondants	% des répondants	% des répondants
Trop de temps	3,0	3,0	3,9
Beaucoup de temps	27,1	28,4	36,9
Un temps acceptable	69,2	64,2	58,2
Pas assez de temps	0,7	4,5	0,9

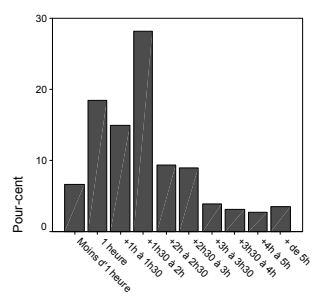
En excluant les valeurs extrêmes, (durées fantaisistes ou qui, visiblement, sont le cumul du temps de correction pour plusieurs classes), la durée hebdomadaire moyenne déclarée pour la préparation et la correction d'une évaluation (effectuée la semaine précédent la réponse au questionnaire) est de 2h45 et la dispersion est forte : 1/3 des enseignants y passent 2 heures au plus, 1/3 entre 2 heures et 3 heures et 1/3 plus de 3 heures. Les durées sont discriminantes quand on considère les disciplines : moins de 2 heures pour l'éducation musicale (près d'une heure 45), environ 2 heures pour les arts plastiques et l'EPS, 2h20 en technologie, 2h35 en physique-chimie, 2h45 en histoire-géographie et en SVT, 2h50 en langues vivantes et 3h10 en lettres et en mathématiques.



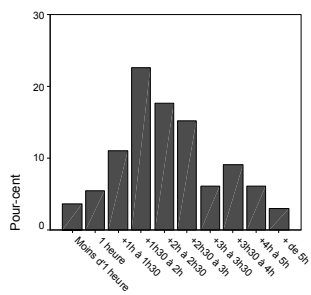
Arts plastiques



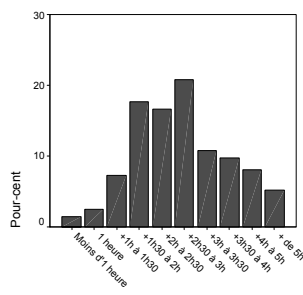
Éducation musicale



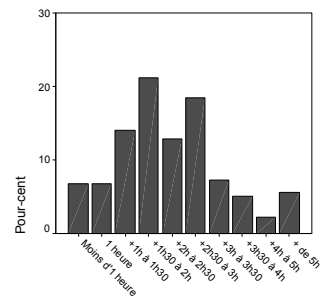
EPS



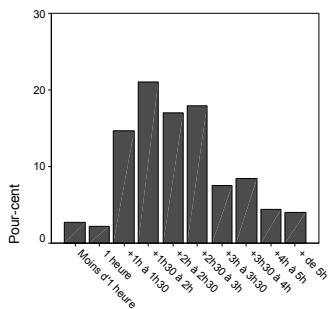
Physique-chimie



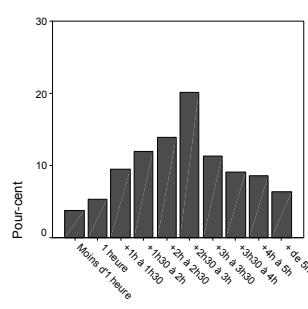
Langues vivantes



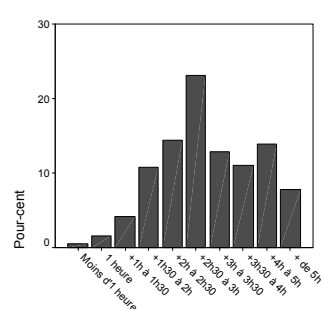
Technologie



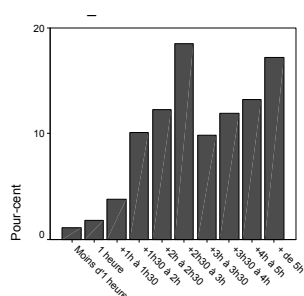
Sciences de la vie et de la Terre



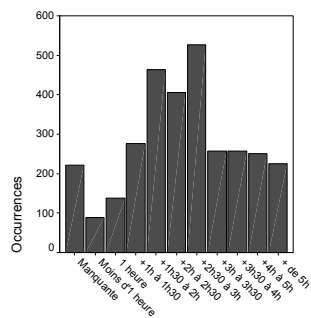
Histoire- géographique



Mathématiques



Lettres



Toutes disciplines confondues

Le temps figure également dans les réponses à la question posée aux enseignants sur leurs attentes (voir page 78 « *Les attentes des enseignants concernant l'évaluation des élèves* »).

On constate donc, sur ce problème encore, une grande variété de comportements selon l'appartenance disciplinaire.

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont peu utilisées

Parce qu'elles correspondent aux usages d'un outil nouveau possédant des fonctionnalités auxquels aucun autre outil pédagogique ne peut prétendre, les utilisations des technologies de l'information et de la communication (TIC) à des fins évaluatives sont un indicateur d'évolution de ces pratiques (autant que des pratiques enseignantes en général).

En tant qu'« *objet d'évaluation* », c'est à dire comme signe de l'intégration des TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage, cette fonctionnalité n'apparaît significativement qu'en technologie (ce que mentionnent 59,6 % des enseignants pour une moyenne de 10,4 %). Cela ne saurait surprendre puisque le programme de la discipline comporte une part importante d'apprentissage aux usages des TIC. Les enseignants de technologie établissent ainsi un très fort score aux trois utilisations des TIC, montrant par là que ces outils peuvent, une fois leur usage maîtrisé, entrer pour une part importante dans les pratiques enseignantes. La fonction « *support d'évaluation* » (26,9 % en moyenne), signe d'usage des TIC en classe avec les élèves, est utilisée d'abord en technologie (64,9 %) mais aussi en SVT (34,7 %), en physique-chimie (28,1 %), et en EPS (27,2 %) et davantage en lettres (23,9 %) qu'en mathématiques (19,7 %). Les TIC sont utilisées également comme « *outils de traitement des résultats* », signe de leur maîtrise professionnelle par l'enseignant (31,7% en moyenne toutes disciplines confondues), avec des scores élevés en technologie (48,4 %) ce qui semble normal pour une discipline dont les enseignants sont promoteurs des TIC par obligation de programme et donc bien formés à leurs usages ; en physique-chimie (40,7 %), on peut mettre en relation ce score et l'utilisation de dispositifs d'expérimentation (EXAO) dont les logiciels gèrent automatiquement les évaluations. Puis viennent les enseignants de SVT (35,2 %, sans doute pour les mêmes raisons) et ceux d'arts plastiques (34,9 %), pour lesquels on peut faire l'hypothèse qu'ils seraient, eux aussi, très utilisateurs des TIC pour des travaux personnels.

On peut noter, chez les professeurs de mathématiques, une différence entre le score élevé des utilisations pour les *traitements des résultats* (34 %) et le score recueilli pour l'usage comme *support d'évaluation* (19,7 %). On peut risquer l'hypothèse que si un tiers de ces enseignants traitent les résultats de leurs évaluations grâce à la connaissance qu'ils ont des outils de gestion à titre personnel, cette pratique acquise ne les encourage pas à faire entrer les TIC dans la classe pour évaluer les élèves. Cependant l'enquête ne nous renseigne pas sur les possibles usages en classe à d'autre titre que celui de l'évaluation.

Q31 – Vous utilisez les TIC pour	Objet d'évaluation	Traitement des résultats	Support d'évaluation
Arts plastiques	7,2%	34,9%	26,5%
Éducation musicale	9,0%	32,6%	22,5%
EPS	4,3%	31,9%	27,2%
Lettres	6,0%	28,3%	23,9%
Histoire-géographie, éducation civique	10,1%	24,6%	25,2%
Langues vivantes	5,8%	27,9%	22,2%
Mathématiques	7,0%	34,0%	19,7%
Physique-chimie	6,6%	40,7%	28,1%
Sciences de la vie et de la Terre	13,1%	35,2%	34,7%
Technologie	59,6%	48,4%	64,9%
Moyenne	10,4%	31,7%	26,9%

L'importance prise actuellement par les bulletins trimestriels informatisés (qui représentent 78,8 % du total des bulletins), atteste, s'il en était besoin, de la pénétration progressive des TIC dans les pratiques enseignantes (voir « *Les supports de communication des résultats* », page 66).

À chaque discipline du collège ses pratiques évaluatives spécifiques

Toutes les caractéristiques des pratiques évaluatives évoquées ci-dessus, que ce soit la nature des évaluations, les objets évalués, le temps pris par les opérations d'évaluations, etc., tendent à montrer que la discipline organise de manière forte l'activité évaluative de l'enseignant. Il y aurait donc bien des comportements évaluatifs disciplinaires spécifiques.

Des pratiques évaluatives plutôt individualistes

Au vu des résultats, plusieurs éléments convergent pour affirmer que l'évaluation demeure une activité professionnelle individualiste. L'enseignant fixe lui-même le calendrier des évaluations au rythme de ses progressions et élabore seul les évaluations avec ses ressources personnelles. De manière générale il n'y a pas d'approche collective de l'évaluation à l'échelle de l'établissement.

Le calendrier des évaluations est fixé au rythme des progressions dans le programme

Dans leur grande majorité les enseignants (95,3 %) affirment fixer eux-mêmes le calendrier des évaluations au rythme de leur progression et le quart d'entre eux seulement déclare prendre souvent en compte les autres disciplines pour cela. On trouve surtout parmi ces derniers des professeurs d'histoire-géographie (41,2 %), des enseignants de langues vivantes (37,5 %) et de lettres (31,4 %). Peut-on émettre l'hypothèse qu'en terme de charge de travail pour les élèves (contenu à revoir, nombre d'évaluations qui se succèdent) les enseignants de ces disciplines se soucieraient plus que les autres de la programmation des évaluations ?

Plus de 80 % des enseignants indiquent que ni le conseil d'enseignement, ni l'équipe pédagogique de la classe, ni le projet d'établissement n'influent sur le calendrier des évaluations. Néanmoins, on notera l'importance du conseil d'enseignement en EPS, dont les résultats sur ces thèmes particuliers, se révèlent atypiques.

Q4- le calendrier des évaluations est fixé par :	Le conseil d'enseignement		Les contraintes administratives		L'équipe pédagogique de la classe		Le projet d'établissement		Vous-même au rythme de vos progressions		Vous-même en tenant compte des autres disciplines	
	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J
Arts plastiques	8,4%	69,9%	31,3%	50,6%	6,0%	71,1%	3,6%	69,9%	94,0%	4,8%	13,3%	66,3%
Éducation musicale	7,9%	79,8%	19,1%	77,5%	7,9%	79,8%	3,4%	83,1%	97,8%	2,2%	15,7%	75,3%
Éducation physique et sportive	60,5%	33,2%	42,2%	50,8%	7,6%	82,1%	18,3%	72,4%	69,1%	25,6%	3,3%	87,4%
Lettres	2,4%	86,5%	6,9%	83,4%	1,6%	86,4%	1,3%	86,2%	98,7%	0,4%	31,4%	61,9%
Histoire-géographie, éducation civique	2,7%	84,0%	8,0%	77,7%	3,3%	81,3%	2,1%	83,1%	98,8%		41,2%	48,4%
Langues vivantes	3,7%	86,1%	7,7%	82,8%	2,3%	87,0%	0,8%	86,7%	98,3%	0,8%	37,5%	56,9%
Mathématiques	7,7%	88,6%	4,2%	91,7%	2,0%	93,2%	0,9%	93,9%	96,5%	3,3%	29,6%	67,3%
Physique-chimie	2,4%	90,4%	12,6%	80,2%	1,8%	89,2%	0,6%	91,6%	99,4%	0,6%	21,6%	74,3%
Sciences de la vie et de la Terre	3,0%	90,3%	12,3%	83,1%	0,8%	91,5%	1,3%	91,9%	99,2%	0,4%	27,1%	68,2%
Technologie	6,9%	82,4%	18,1%	73,4%	5,3%	85,1%	4,3%	85,1%	97,9%	1,6%	14,4%	77,7%
Moyenne	9,9%	80,7%	12,6%	78,9%	3,1%	86,3%	3,1%	85,8%	95,3%	3,6%	27,4%	65,8%

Les enseignants élaborent seuls les évaluations

Près de 90 % des enseignants interrogés disent préparer seuls (toujours et souvent) les

évaluations qu'ils réalisent. Quand une évaluation est élaborée en commun, elle associe essentiellement des enseignants de même discipline, ce qui est tout particulièrement perceptible en EPS (66,1 %) et en technologie (31,4 %), mais très rarement des professeurs de plusieurs disciplines, ce que confirment 90 % des enseignants interrogés. Les professeurs d'arts plastiques (à raison de 4,8 %) et d'EPS (2,7 %) seraient très légèrement plus concernés que d'autres par l'élaboration d'évaluation en collaboration avec des collègues d'autres disciplines (faut-il voir dans les constats des arts plastiques en ce domaine l'empreinte de leur implication dans les itinéraires de découverte ?).

Q8- Vous élaborez vos évaluations	Collectivement avec des collègues d'autres disciplines		Collectivement avec des collègues de la même discipline		Seul(e)	
	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J
Arts plastiques	4,8%	83,1%	10,8%	78,3%	96,4%	1,2%
Éducation musicale	1,1%	92,1%	12,4%	79,8%	96,6%	2,2%
Éducation physique et sportive	2,7%	89,7%	66,1%	32,9%	60,5%	33,9%
Lettres	1,9%	88,0%	12,6%	81,6%	94,0%	2,4%
Histoire-géographie, éducation civique	1,8%	85,2%	16,6%	78,9%	95,5%	2,7%
Langues vivantes	1,2%	89,0%	10,8%	81,8%	94,6%	2,9%
Mathématiques	1,3%	94,7%	16,7%	82,0%	90,1%	7,9%
Physique-chimie	0,6%	94,0%	10,2%	86,8%	95,8%	2,4%
Sciences de la vie et de la Terre	0,8%	95,3%	17,4%	80,9%	92,4%	6,4%
Technologie	1,6%	88,8%	31,4%	65,4%	80,3%	17,0%
Moyenne	1,6%	90,0%	20,1%	75,5%	89,5%	7,6%

Moins de la moitié des enseignants disent échanger des contenus d'évaluation avec des collègues de la discipline. Si l'on admet que les pratiques évaluatives traduisent les évolutions qui ont traversé les disciplines depuis une vingtaine d'années, l'approche collective de l'évaluation constatée ici en EPS (70,1 %), mathématiques (51,8 %) et SVT (49,6 %) est peut-être liée à la réflexion conduite dans ces disciplines sur l'évaluation par compétences. A contrario, les enseignants des disciplines artistiques (arts plastiques 80,7 % et éducation musicale 82 %) et, dans une moindre mesure, littéraires (lettres 69,1 % et langues vivantes 60,7 %) vivraient en « autarcie disciplinaire » !

Q9 – Vous échangez des contenus d'évaluation avec des collègues	T+S	Q+J
Arts plastiques	14,5%	80,7%
Éducation musicale	15,7%	82,0%
Éducation physique et sportive	70,1%	28,9%
Lettres	28,7%	69,1%
Histoire-géographie, éducation civique	43,6%	53,1%
Langues vivantes	37,1%	60,7%
Mathématiques	51,8%	45,6%
Physique-chimie	36,5%	62,9%
Sciences de la vie et de la Terre	49,6%	48,3%
Technologie	43,1%	54,8%
Moyenne	41,6%	56,1%

La dimension collective de l'évaluation est peu développée

La moitié des enseignants interrogés (50,9 %) déclarent qu'il y a une approche collective de l'évaluation dans leur établissement « *dans le cadre de travaux collectifs* ». On peut faire l'hypothèse qu'il s'agit des itinéraires de découvertes (IDD) qui supposent une démarche impliquant plusieurs disciplines. Cette hypothèse semble être corroborée par l'avis sur cette question de 66,3 % des professeurs d'arts plastiques et, dans une même proportion, des enseignants d'histoire-géographie (57,6 %), de lettres (56,2 %) et de SVT (55,1 %) qui sont souvent ceux qui sont les plus sollicités par les IDD.

Pris individuellement l'enseignant se déclare rarement comme force de proposition en ce domaine. En effet, 85,3 % des professeurs ne retiennent pas la proposition « *à votre initiative* ». Cette dernière viendrait plutôt des collègues (31,8 %) et serait peu fréquemment prescrite dans le projet d'établissement (15,8 %). Il convient de noter tout particulièrement la spécificité de l'EPS où vit une approche collective de l'évaluation nourrie par les enseignants eux-mêmes qui agissent en ce sens (initiative des collègues 58,1 % et du répondant 34,6 %).

Q 42- Approche collective de l'évaluation	À l'initiative de collègues		À votre propre initiative		C'est inscrit dans le projet d'établissement		Dans le cadre de travaux collectifs		Il n'y a pas d'initiative de ce type	
	Coché	Non coché	Coché	Non coché	Coché	Non coché	Coché	Non coché	Coché	Non coché
Arts plastiques	21,7%	78,3%	12,0%	88,0%	8,4%	91,6%	66,3%	33,7%	24,1%	75,9%
Éducation musicale	22,5%	77,5%	10,1%	89,9%	7,9%	92,1%	49,4%	50,6%	29,2%	70,8%
Éducation physique et sportive	58,1%	41,9%	34,6%	65,4%	26,2%	73,8%	38,2%	61,8%	16,6%	83,4%
Lettres	28,1%	71,9%	14,1%	85,9%	17,8%	82,2%	56,2%	43,8%	28,8%	71,2%
Histoire-géographie, éducation civique	32,3%	67,7%	14,5%	85,5%	15,7%	84,3%	57,6%	42,4%	30,3%	69,7%
Langues vivantes	27,7%	72,3%	10,8%	89,2%	12,8%	87,2%	53,0%	47,0%	33,7%	66,3%
Mathématiques	36,6%	63,4%	17,1%	82,9%	17,5%	82,5%	40,4%	59,6%	30,0%	70,0%
Physique-chimie	24,6%	75,4%	6,6%	93,4%	12,6%	87,4%	46,7%	53,3%	35,9%	64,1%
Sciences de la vie et de la Terre	26,3%	73,7%	8,9%	91,1%	13,6%	86,4%	55,1%	44,9%	34,7%	65,3%
Technologie	23,9%	76,1%	9,0%	91,0%	10,6%	89,4%	50,5%	49,5%	34,6%	65,4%
Moyenne	31,8%	68,2%	14,7%	85,3%	15,8%	84,2%	50,9%	49,1%	29,8%	70,2%

Quand une approche collective de l'évaluation existe, c'est en premier lieu, semble-t-il, pour fixer des critères communs d'évaluation (45,7 % des réponses parmi lesquelles on trouve 69,4 % de professeurs d'EPS). Il semble de plus que cette approche permette plutôt d'élaborer des épreuves communes à un niveau ou à une discipline (42 % des réponses) que d'arrêter un calendrier des évaluations. Là encore, l'approche collective de l'EPS est sensible en comparaison de l'ensemble des autres disciplines d'enseignement au collège.

Q43 – Si elle existe, cette approche collective permet de :	Arrêter un calendrier des évaluations		Épreuves communes à un niveau		Épreuves communes à une discipline		Fixer en commun des critères d'évaluation	
	Coché	Non coché	Coché	Non coché	Coché	Non coché	Coché	Non coché
Arts plastiques	25,3%	74,7%	21,7%	78,3%	16,9%	83,1%	49,4%	50,6%
Éducation musicale	23,6%	76,4%	25,8%	74,2%	23,6%	76,4%	36,0%	64,0%
Éducation physique et sportive	40,2%	59,8%	49,5%	50,5%	59,1%	40,9%	69,4%	30,6%
Lettres	28,0%	72,0%	48,1%	51,9%	46,9%	53,1%	51,1%	48,9%
Histoire-géographie, éducation civique	26,1%	73,9%	51,9%	48,1%	49,3%	50,7%	46,0%	54,0%
Langues vivantes	24,8%	75,2%	38,1%	61,9%	36,0%	64,0%	40,4%	59,6%
Mathématiques	24,3%	75,7%	46,5%	53,5%	50,9%	49,1%	35,3%	64,7%
Physique-chimie	20,4%	79,6%	27,5%	72,5%	29,9%	70,1%	37,1%	62,9%
Sciences de la vie et de la Terre	22,0%	78,0%	31,8%	68,2%	34,3%	65,7%	43,6%	56,4%
Technologie	25,5%	74,5%	28,7%	71,3%	30,3%	69,7%	42,0%	58,0%
Moyenne	26,5%	73,5%	42,0%	58,0%	42,5%	57,5%	45,7%	54,3%

70,5 % des professeurs interrogés s'informent des résultats obtenus par leurs élèves dans les autres disciplines, avec un clivage assez net entre les enseignants de disciplines littéraires et artistiques (autour de 75 %) et les enseignants de disciplines scientifiques

(autour de 65 %) pour lesquels l'intérêt de disposer de ces informations serait moindre. Ils paraissent de même peu enclins à utiliser les résultats des évaluations pour « *faire le lien avec les autres disciplines* », puisque ce souci n'anime que le quart environ des enseignants interrogés, avec une mention particulière pour les professeurs d'arts plastiques (41 % contre 25 % en moyenne).

L'approche individualiste de l'acte évaluatif peut-elle aller jusqu'à être, au moins pour certains enseignants, signe de repli sur leurs propres pratiques ?

Q38 – Vous prenez connaissance des résultats des évaluations de vos élèves dans les autres disciplines :	T+S	Q+J
Arts plastiques	75,9%	24,1%
Éducation musicale	62,9%	35,9%
Éducation physique et sportive	72,1%	26,9%
Lettres	73,9%	24,5%
Histoire-géographie, éducation civique	74,5%	24,9%
Langues vivantes	75,9%	23,0%
Mathématiques	65,0%	33,8%
Physique-chimie	64,7%	34,1%
Sciences de la vie et de la Terre	61,8%	37,3%
Technologie	63,9%	34,5%
Moyenne	70,5%	28,3%

Les enseignants utilisent surtout leurs ressources personnelles pour élaborer les évaluations

80,1 % disent utiliser « *toujours et souvent* » leurs ressources personnelles pour évaluer les élèves. Ils évoquent ensuite les outils d'éditeurs, manuels scolaires essentiellement (64,1 % en moyenne, mais 86,4 % en SVT, 78,1 % en mathématiques et 77,7 % en histoire-géographie). Même si 56,7 % des enseignants disent n'avoir que rarement ou jamais recours aux documents d'accompagnement des programmes, ces derniers sont tout de même cités par 39 % des professeurs. Les enseignants d'EPS (61,1 % d'entre eux), d'arts plastiques (53 %), de SVT (48,3 %) semblent particulièrement utiliser ces documents dont la plupart fournissent effectivement des recommandations en matière d'évaluation des connaissances et des compétences liées à la discipline considérée. Les professeurs de langues, en particulier, font peu appel à ces dernières ressources (respectivement 11,6 , 8,7 et 8,3 %).

Il y a lieu de nuancer fortement les données quant à l'utilisation, à des fins évaluatives, des outils mis à la disposition des enseignants par la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP). Si l'on agrège les fréquences proposées (toujours, souvent, quelquefois), c'est quelques 26 % des enseignants qui ont recours, dans leurs pratiques évaluatives, aux banques d'outils d'aide à l'évaluation et 21 % d'entre eux (mais jusqu'à 49 % en lettres et 47,1 % en mathématiques) qui utilisent les évaluations diagnostiques d'entrée en sixième.

Q10 – Vous utilisez les ressources suivantes pour vos évaluations :	Banques d'outils de la DEP		Documents d'accompagnement		Évaluations sixièmes de la DEP		Outils d'éditeurs		Ressources personnelles		Sites internet disciplinaires		Sites internet d'associations		Sites internet d'enseignants		D'autres ressources	
	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J
Arts plastiques	4,8%	77,1%	53,0%	38,6%	7,2%	75,9%	19,3%	66,3%	81,9%	14,5%	31,3%	55,4%	22,9%	65,1%	15,7%	67,5%	8,4%	16,9%
Éducation musicale	3,4%	87,6%	23,6%	68,5%	1,1%	89,9%	22,5%	71,9%	79,8%	18,0%	22,5%	70,8%	15,7%	74,2%	10,1%	80,9%	10,1%	30,3%
Éducation physique et sportive	5,3%	82,1%	61,1%	35,9%	6,0%	81,1%	28,9%	62,1%	88,4%	9,0%	27,6%	64,8%	18,9%	70,4%	16,6%	73,8%	15,6%	22,3%
Lettres	5,8%	84,5%	32,4%	62,5%	13,9%	75,9%	72,2%	24,7%	74,4%	22,1%	16,9%	75,3%	12,3%	78,5%	14,1%	75,8%	13,5%	28,6%
Histoire-géographie, éducation civique	4,7%	82,2%	43,0%	52,8%	6,2%	79,5%	77,7%	20,8%	82,2%	14,5%	27,0%	65,0%	23,7%	67,1%	23,1%	66,5%	10,4%	25,8%
Langues vivantes	1,5%	87,0%	28,2%	66,2%	3,9%	82,8%	64,0%	33,1%	75,8%	20,9%	11,6%	79,5%	8,7%	82,2%	8,3%	81,0%	8,5%	29,8%
Mathématiques	4,2%	92,3%	36,4%	61,4%	9,4%	85,7%	78,1%	20,2%	80,0%	18,4%	19,7%	77,0%	20,2%	77,0%	20,2%	75,2%	8,6%	47,1%
Physique-chimie	3,0%	92,2%	41,9%	56,9%	2,4%	89,8%	76,0%	22,8%	83,8%	15,6%	37,7%	60,5%	30,5%	65,3%	24,6%	70,7%	10,8%	44,9%
Sciences de la vie et de la Terre	3,0%	89,0%	48,3%	47,9%	4,2%	88,6%	86,4%	12,7%	86,0%	12,3%	28,4%	69,1%	18,6%	76,3%	19,5%	75,8%	11,0%	31,8%
Technologie	4,3%	85,6%	42,6%	52,1%	3,2%	87,8%	34,6%	61,2%	87,8%	10,6%	30,9%	62,8%	26,1%	66,5%	23,9%	64,9%	7,4%	31,9%
Moyenne	4,1%	86,3%	39,0%	56,7%	7,2%	82,2%	64,1%	32,4%	80,1%	17,1%	21,9%	71,4%	17,4%	74,8%	16,6%	74,4%	10,8%	31,5%

q10a : Vous utilisez les banques d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique de la DEP pour vos évaluations

	Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
Arts Plastiques	1,2%	3,6%	6,0%	71,1%
Éducation musicale	1,1%	2,2%	6,7%	80,9%
Éducation physique et sportive	1,0%	4,3%	9,6%	72,4%
Lettres	0,9%	4,9%	28,6%	55,9%
Histoire-géographie, éducation civique	0,3%	4,5%	10,7%	71,5%
Langues vivantes	0,2%	1,4%	12,0%	75,0%
Mathématiques	0,4%	3,7%	22,4%	70,0%
Physique-chimie	0,6%	2,4%	11,4%	80,8%
Sciences de la vie et de la Terre	0,8%	2,1%	16,9%	72,0%
Technologie	1,1%	3,2%	13,8%	71,8%

q10c : Vous utilisez les évaluations diagnostiques 6ème de la DEP pour vos évaluations

	Toujours	Souvent	Quelquefois	T+S+Q	Jamais
Arts Plastiques	2,4%	4,8%	4,8%		71,1%
Éducation musicale		1,1%	10,1%		79,8%
Éducation physique et sportive	1,3%	4,7%	12,6%		68,4%
Lettres	4,0%	9,9%	35,1%	49%	40,8%
Histoire-géographie, éducation civique	1,2%	5,0%	11,9%		67,7%
Langues vivantes	,4%	3,5%	8,5%		74,3%
Mathématiques	1,1%	8,3%	37,7%	47,1%	48,0%
Physique-chimie	,6%	1,8%	2,4%		87,4%
Sciences de la vie et de la Terre	1,3%	3,0%	9,7%		78,8%
Technologie	1,1%	2,1%	11,7%		76,1%

Q10- Vous utilisez les ressources suivantes pour vos évaluations	Banques d'outils de la DEP		Documents d'accompagnement		Évaluations sixièmes de la DEP		Outils d'éditeurs		Ressources personnelles		Sites internet disciplinaires		Sites internet d'associations		Sites internet d'enseignants		D'autres ressources	
	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J
Arts plastiques	4,8%	77,1%	53,0%	38,6%	7,2%	75,9%	19,3%	66,3%	81,9%	14,5%	31,3%	55,4%	22,9%	65,1%	15,7%	67,5%	8,4%	16,9%
Éducation musicale	3,4%	87,6%	23,6%	68,5%	1,1%	89,9%	22,5%	71,9%	79,8%	18,0%	22,5%	70,8%	15,7%	74,2%	10,1%	80,9%	10,1%	30,3%
Éducation physique et sportive	5,3%	82,1%	61,1%	35,9%	6,0%	81,1%	28,9%	62,1%	88,4%	9,0%	27,6%	64,8%	18,9%	70,4%	16,6%	73,8%	15,6%	22,3%
Lettres	5,8%	84,5%	32,4%	62,5%	13,9%	75,9%	72,2%	24,7%	74,4%	22,1%	16,9%	75,3%	12,3%	78,5%	14,1%	75,8%	13,5%	28,6%
Histoire-géographie, éducation civique	4,7%	82,2%	43,0%	52,8%	6,2%	79,5%	77,7%	20,8%	82,2%	14,5%	27,0%	65,0%	23,7%	67,1%	23,1%	66,5%	10,4%	25,8%
Langues vivantes	1,5%	87,0%	28,2%	66,2%	3,9%	82,8%	64,0%	33,1%	75,8%	20,9%	11,6%	79,5%	8,7%	82,2%	8,3%	81,0%	8,5%	29,8%
Mathématiques	4,2%	92,3%	36,4%	61,4%	9,4%	85,7%	78,1%	20,2%	80,0%	18,4%	19,7%	77,0%	20,2%	77,0%	20,2%	75,2%	8,6%	47,1%
Physique-chimie	3,0%	92,2%	41,9%	56,9%	2,4%	89,8%	76,0%	22,8%	83,8%	15,6%	37,7%	60,5%	30,5%	65,3%	24,6%	70,7%	10,8%	44,9%
Sciences de la vie et de la Terre	3,0%	89,0%	48,3%	47,9%	4,2%	88,6%	86,4%	12,7%	86,0%	12,3%	28,4%	69,1%	18,6%	76,3%	19,5%	75,8%	11,0%	31,8%
Technologie	4,3%	85,6%	42,6%	52,1%	3,2%	87,8%	34,6%	61,2%	87,8%	10,6%	30,9%	62,8%	26,1%	66,5%	23,9%	64,9%	7,4%	31,9%
Moyenne	4,1%	86,3%	39,0%	56,7%	7,2%	82,2%	64,1%	32,4%	80,1%	17,1%	21,9%	71,4%	17,4%	74,8%	16,6%	74,4%	10,8%	31,5%

Les données recueillies attestent de pratiques enseignantes individuelles en matière d'évaluation. Néanmoins on voit poindre, dans les réponses à la question ouverte sur les attentes (voir page 78), un réel besoin d'échanger, de se concerter et de travailler en équipe.

Des pratiques évaluatives perçues comme transparentes et justes

Des éléments constitutifs de la pratique évaluative (attribution de notes, rédaction d'appréciations, moments de passation, modalités de restitution...) tendent à manifester la volonté évidente des enseignants de faire preuve d'équité et de transparence dans leurs pratiques évaluatives.

Notes et appréciations sont de bons indicateurs des acquisitions des élèves

Invités à classer par ordre de priorité (de 1 à 3) ce qui reflète le mieux, à leurs yeux, le niveau d'acquisition des élèves, 75,8 % des enseignants désignent en premier lieu les appréciations écrites. L'importance attachée à la communication écrite pour rendre compte du degré de réussite des élèves est surtout le fait des professeurs d'histoire-géographie (89,6 %), de lettres (88,5 %) de mathématiques (83 %) et dans une mesure moindre, des enseignants de physique-chimie (83,2 %), de SVT (80,5 %). Il n'y a pas, sur ce thème, de clivage perceptible entre ce que pensent les enseignants des disciplines littéraires et ceux des disciplines scientifiques.

Les mêmes professeurs font confiance, en seconde position, à la note chiffrée pour rendre compte du niveau des élèves, toutes disciplines confondues, ils répondent dans ce sens à 74,6 %, particulièrement en mathématiques (80,9 %), langues vivantes (77 %), histoire-géographie (75,7 %), technologie et SVT (autour de 75 %).

Un enseignant sur deux environ (54,3 %) choisit en troisième position une grille de compétences pour rendre au mieux le niveau des élèves. C'est particulièrement le cas en EPS (81,4 %), en SVT (68,2 %) et en technologie (75,5 %). Seuls les enseignants d'EPS (79,7 %) paraissent accorder quelque crédit aux indications exprimées en niveaux d'acquisition.

A l'exception des professeurs des disciplines artistiques (57,8 % professeurs d'arts plastiques interrogés et 55,1 % d'éducation musicale) qui sont nombreux à le penser, un enseignant sur trois (38 %) seulement considère que les commentaires oraux peuvent le mieux rendre compte du niveau des élèves (avec quelques disciplines dont les scores dépassent la moyenne, telles la physique-chimie 46,7 % et l'histoire-géographie 42,7 %). Le choix, et peut-être l'usage, d'un symbole est marginal.

Q15 – Ce qui exprime le mieux le niveau d'acquisition des élèves :	Des appréciations écrites	Des commentaires oraux	Une grille de compétences	Des niveaux (acquis, non acquis...)	Une note chiffrée entre 0 et 20	Un symbole
Arts plastiques	67,5%	57,8%	50,6%	41,0%	61,4%	15,7%
Éducation musicale	60,7%	55,1%	43,8%	49,4%	70,8%	13,5%
Éducation physique et sportive	26,9%	26,6%	81,4%	79,7%	69,4%	8,0%
Lettres	88,5%	34,8%	61,1%	32,7%	71,9%	6,4%
Histoire-géographie, éducation civique	89,6%	42,7%	42,4%	35,0%	75,7%	9,5%
Langues vivantes	77,4%	40,8%	45,8%	43,9%	77,0%	11,2%
Mathématiques	83,1%	40,4%	38,8%	41,7%	80,9%	9,9%
Physique-chimie	83,2%	46,7%	47,9%	37,1%	71,3%	9,0%
Sciences de la vie et de la Terre	80,5%	31,8%	68,2%	36,0%	75,4%	5,9%
Technologie	58,5%	30,9%	67,0%	57,4%	75,5%	9,0%
Moyenne	75,8%	38,0%	54,3%	43,5%	74,6%	8,9%

Les appréciations jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage

Les appréciations jouent un rôle de tout premier plan pour exprimer le mieux le niveau d'acquisition des élèves. Ainsi, invités à classer les objectifs assignés aux appréciations, 60 % des enseignants placent au premier rang l'aide pour l'élève au repérage de ses erreurs,

élément essentiel de régulation du processus d'apprentissage. Les deux choix suivants, cependant loin derrière, portent sur la mise en confiance de l'élève puisque les enseignants attribuent aux appréciations un rôle quasiment égal de conseil (29 % des réponses) et d'encouragement (27 % des réponses).

Q16 – Vous fixez les objectifs suivants aux appréciations :	Première réponse	Deuxième réponse	Troisième réponse
Aider les élèves à repérer leurs erreurs	59,0%	15,0%	7,0%
Alerter	1,8%	3,8%	5,8%
Conseiller	9,9%	28,7%	17,5%
Corriger	8,5%	11,7%	7,7%
Encourager	6,0%	15,5%	26,9%
Expliquer la réponse attendue	4,9%	13,1%	9,6%
Faire réagir	6,4%	5,3%	7,9%
Expliquer/moduler la note	2,2%	5,4%	15,2%
Non réponse	1,2%	1,7%	2,3%

L'approche de l'évaluation est transparente

88,4 % des enseignants déclarent (*toujours* et *souvent*) annoncer à leurs élèves leurs attentes en termes de connaissances à mobiliser et de compétences à mettre en œuvre et communiquer, dans les mêmes proportions (84,6 %), le barème de la notation. Certaines disciplines se distinguent particulièrement pour la communication de l'une et l'autre de ces informations : les enseignants d'EPS fournissent aux élèves les contenus à maîtriser à hauteur de 96,3 % et le barème de 94 %, et ceux de langues vivantes à hauteur respective de 93,4 % et 89,9 %.

Près de 70 % des professeurs (68,9 %) et même 96 % des enseignants d'EPS font aussi part des critères retenus de réussite et du poids relatif de chaque évaluation (67,2 %). En ce sens l'évaluation participerait du contrat pédagogique au sein duquel la clarté des intentions de l'enseignant a pour corollaire l'adhésion de l'élève.

Q19 – Vous annoncez aux élèves	Le barème de notation		Les connaissances et compétences à maîtriser		Les critères de réussite		Le poids relatif de chaque évaluation		D'autres éléments	
	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J
Arts plastiques	77,1%	19,3%	85,5%	10,8%	66,3%	27,7%	45,8%	43,4%	8,4%	2,4%
Éducation musicale	70,8%	28,1%	88,8%	10,1%	71,9%	22,5%	44,9%	47,2%	2,2%	12,4%
Éducation physique et sportive	94,0%	5,0%	96,3%	2,3%	96,0%	3,3%	65,4%	28,6%	5,6%	8,3%
Lettres	85,9%	13,0%	93,0%	6,0%	79,8%	16,1%	61,0%	34,5%	3,3%	14,9%
Histoire-géographie, éducation civique	88,7%	10,4%	83,1%	15,7%	65,3%	29,4%	72,7%	23,7%	3,6%	12,8%
Langues vivantes	89,9%	9,3%	93,4%	6,2%	69,6%	24,6%	68,9%	25,5%	3,1%	13,5%
Mathématiques	74,6%	25,2%	84,9%	14,5%	52,4%	42,8%	77,4%	21,3%	2,4%	27,4%
Physique-chimie	79,0%	21,0%	77,2%	22,2%	56,3%	40,1%	77,2%	19,8%	1,8%	26,3%
Sciences de la vie et de la Terre	86,4%	13,1%	81,8%	17,8%	55,5%	41,1%	75,8%	21,6%	2,5%	13,6%
Technologie	82,4%	17,6%	85,1%	12,8%	60,6%	35,1%	57,4%	37,2%	2,1%	17,0%
Moyenne	84,6%	14,6%	88,4%	10,6%	68,9%	26,8%	67,2%	28,3%	3,3%	15,8%

En retour, 69,9 % des enseignants interrogés estiment que leurs attentes, tant en matière de connaissances que de savoir-faire, sont comprises des élèves. On notera tout particulièrement qu'on retrouve ici des caractéristiques disciplinaires : les élèves savent, d'après les enseignants, qu'ils doivent déployer une bonne maîtrise des connaissances en physique-chimie, langues vivantes, SVT, histoire-géographie, et qu'ils doivent utiliser à bon escient leurs savoir-faire en EPS, arts plastiques et mathématiques.

Q34 – Vous pensez que vos élèves comprennent	Vos attentes concernant les connaissances		Vos attentes concernant les savoir-faire à mettre en œuvre	
	Coché	Non coché	Coché	Non coché
Arts plastiques	41,0%	59,0%	72,3%	27,7%
Éducation musicale	59,6%	40,4%	67,4%	32,6%
Éducation physique et sportive	39,2%	60,8%	76,7%	23,3%
Lettres	68,5%	31,5%	59,2%	40,8%
Histoire-géographie, éducation civique	78,0%	22,0%	63,5%	36,5%
Langues vivantes	80,3%	19,7%	66,9%	33,1%
Mathématiques	75,9%	24,1%	70,6%	29,4%
Physique-chimie	83,2%	16,8%	56,9%	43,1%
Sciences de la vie et de la Terre	79,2%	20,8%	63,6%	36,4%
Technologie	61,7%	38,3%	64,4%	35,6%
Moyenne	69,9%	30,1%	65,4%	34,6%

Le barème est garant de la note et il est rarement modulé

La note est une référence forte surtout lorsqu'elle est établie à partir d'un barème, selon 85 % des enseignants questionnés. 77 % d'entre eux sont d'accord pour dire qu'elle permet de traiter les élèves de manière équitable et qu'elle représente bien tout ce qu'ils ont voulu évaluer chez l'élève.

La perception des enseignants sur la notation est complexe. Lors de la première phase de l'étude, au cours des entretiens avec les enseignants, une sorte de défiance à l'égard de la note chiffrée transparissait dans leur discours. Jugée indispensable parce que réclamée par l'institution et tous les acteurs de l'École, la note, était considérée comme réductrice par rapport à tout ce que l'élève maîtrise.

On a montré précédemment que trois enseignants sur quatre considèrent que ce qui exprime le mieux le niveau d'acquisition des élèves est une note chiffrée entre 0 et 20. Ces données peuvent être complétées par la perception qu'ils ont, à peu près dans les mêmes proportions (76,9 %), de ce que la notation représente bien tout ce qu'ils ont voulu évaluer chez les élèves. Mais les professeurs ne sont plus qu'un peu plus de la moitié (50,5 %) à être tout à fait ou plutôt d'accord avec le fait que la notation représente bien tout ce que les élèves maîtrisent. On est un peu moins pessimiste, en la matière, en mathématiques (54,8 %), histoire-géographie (54,6 %) et lettres (53,7 %). *A contrario*, les professeurs de SVT récusent plus nettement l'idée que la notation représente bien les aptitudes de l'élève, puisqu'ils expriment à 58,1 % leur désaccord envers cette affirmation. La perception d'une majorité d'enseignants est que la note est indispensable, qu'elle représente tout ce qu'ils veulent évaluer mais, une moitié des professeurs interrogés considèrent qu'elle est insuffisante à restituer tous les aspects de la réussite d'un élève.

Q17 – Êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes :	La notation est juste si un barème strict a été établi		La notation permet de traiter tous les élèves de manière équitable		La notation représente bien tout ce que l'élève maîtrise		La notation représente bien tout ce qu'on a voulu évaluer chez l'élève	
	D'accord	Pas d'accord	D'accord	Pas d'accord	D'accord	Pas d'accord	D'accord	Pas d'accord
Arts plastiques	73,5%	21,7%	68,7%	28,9%	43,4%	51,8%	75,9%	20,5%
Education musicale	82,0%	15,7%	75,3%	20,2%	51,7%	47,2%	80,9%	18,0%
Education physique et sportive	72,1%	24,9%	68,8%	27,2%	41,9%	54,5%	73,1%	22,9%
Lettres	84,8%	12,9%	74,3%	23,2%	53,7%	43,8%	79,8%	18,4%
Histoire-géographie, éducation civique	88,1%	8,6%	76,9%	20,2%	54,6%	40,9%	74,5%	21,4%
Langues vivantes	85,9%	10,6%	75,4%	20,7%	50,9%	45,3%	77,0%	19,0%
Mathématiques	87,9%	11,0%	85,1%	14,0%	54,8%	42,8%	79,8%	18,0%
Physique-chimie	83,2%	16,2%	87,4%	12,6%	52,1%	45,5%	82,0%	16,8%
Sciences de la vie et de la Terre	90,7%	7,6%	82,2%	16,9%	40,7%	58,1%	72,5%	25,8%
Technologie	86,7%	11,2%	71,3%	26,6%	47,9%	48,9%	70,2%	26,1%
Moyenne	84,6%	12,8%	76,9%	20,6%	50,5%	46,5%	76,9%	20,2%

84,6 % des enseignants fournissent à leurs élèves le barème de notation, qu'ils considèrent dans des proportions strictement identiques (84,6 %), garant de la « justesse » et de la « justice » de la notation. Peut-être est-ce pour ces raisons qu'ils modifient peu le barème ? Il est peu fréquent que l'examen de quelques productions d'élèves (pour 54,4 % des enseignants en moyenne mais 56,4 % des professeurs de lettres), la prise en compte des résultats globaux de la classe (68,6 %), encore moins la prise en compte d'autres éléments sur les élèves (85 %) conduisent les enseignants à modifier le barème de notation. Ce dernier est, par ailleurs, peu affecté par le souci de prendre en compte des éléments positifs, telle la qualité de la présentation et de l'expression, qui, sans surprise pour cette dernière, concernent essentiellement les professeurs de lettres (55,5 %) et d'histoire-géographie (50,7 %).

Les enseignants n'ajoutent pratiquement jamais (Q+J = 80 %) de points à une note (après correction) pour encourager les élèves à prendre la correction en compte (voir Q24, page 65).

Q18 – Si vous modulez le barème de notation, c'est :	Après examen de quelques productions d'élèves		En fonction des résultats globaux de la classe		En fonction de chaque élève selon d'autres paramètres		Pour prendre en compte la qualité de l'expression		Pour prendre en compte la qualité de la présentation	
	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J
Arts plastiques	50,6%	49,4%	33,7%	65,1%	38,6%	56,6%	22,9%	62,7%	42,2%	51,8%
Éducation musicale	34,8%	59,6%	20,2%	71,9%	21,3%	73,0%	25,8%	64,0%	18,0%	71,9%
Éducation physique et sportive	24,9%	66,8%	43,5%	52,2%	35,2%	58,5%	6,0%	73,4%	15,9%	66,4%
Lettres	56,4%	41,6%	30,9%	65,3%	8,4%	86,2%	55,5%	40,1%	29,7%	66,2%
Histoire-géographie, éducation civique	46,0%	50,4%	25,2%	70,9%	6,5%	89,0%	50,7%	44,5%	32,9%	62,0%
Langues vivantes	36,8%	56,9%	30,2%	66,5%	6,4%	86,8%	43,7%	48,9%	13,3%	78,9%
Mathématiques	40,8%	58,1%	20,0%	77,4%	2,2%	95,2%	14,7%	82,0%	20,2%	76,3%
Physique-chimie	33,5%	65,9%	22,8%	76,0%	1,8%	97,0%	21,6%	74,9%	19,2%	79,0%
Sciences de la vie et de la Terre	36,9%	61,0%	18,2%	78,4%	2,5%	94,5%	27,5%	69,9%	21,2%	75,8%
Technologie	37,8%	56,4%	24,5%	69,7%	12,8%	83,0%	10,6%	81,9%	33,5%	59,6%
Moyenne	41,8%	54,4%	27,7%	68,6%	10,1%	85,0%	33,4%	59,7%	23,5%	70,2%

Les évaluations sont annoncées à l'avance

La majorité des enseignants interrogés (92,9 % d'entre eux) déclarent annoncer à l'avance (*toujours et souvent*) les évaluations à leurs élèves tandis qu'ils sont 69,4 % à affirmer que le rythme de ces évaluations est à la fois régulier et connu des élèves.

La régularité des évaluations témoigne bien de leur intégration dans le processus d'apprentissage de l'élève et de la possibilité qui lui est donnée de se préparer à ces dernières.

La pratique de l'évaluation « surprise » (sans annonce préalable) semble peu usitée au collège. Elle existe néanmoins (12,1 % en moyenne, mais 31,3 % en arts plastiques, 23,3 % en EPS et 22,5 % en éducation musicale), sans doute sous-tendue par le double souci d'encourager l'élève à s'impliquer régulièrement dans les tâches scolaires d'une part et de réguler le fonctionnement de la classe d'autre part.

Q3 – Vous annoncez vos évaluations aux élèves	À l'avance		Au moment même de les faire		Le rythme de vos évaluations est régulier et connu des élèves	
	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J
Arts plastiques	68,7%	21,7%	31,3%	51,8%	73,5%	15,7%
Éducation musicale	87,6%	11,2%	22,5%	67,4%	67,4%	22,5%
Éducation physique et sportive	94,7%	3,3%	23,3%	67,4%	81,4%	11,3%
Lettres	95,5%	2,8%	8,1%	80,1%	68,8%	21,2%
Histoire-géographie, éducation civique	95,5%	4,2%	10,7%	76,9%	73,6%	16,3%
Langues vivantes	91,9%	6,6%	8,3%	81,6%	72,1%	19,7%
Mathématiques	93,6%	5,5%	11,8%	84,4%	70,4%	26,3%
Physique-chimie	95,2%	4,8%	7,2%	85,0%	64,7%	28,7%
Sciences de la vie et de la Terre	94,1%	5,1%	15,3%	78,4%	60,6%	30,9%
Technologie	88,3%	10,1%	11,2%	81,4%	51,1%	37,2%
Moyenne	92,9%	5,5%	12,1%	78,6%	69,4%	22,2%

La restitution est anonyme

Les enseignants interrogés lors de la première phase de l'étude avaient signalé l'attitude essentiellement consumériste des élèves à l'égard des évaluations ; ceux-ci attendraient uniquement un résultat chiffré. Il paraissait donc intéressant de se pencher sur la façon dont les évaluations sont restituées aux élèves.

Plus de la moitié des enseignants restituent toujours (38,3 % des professeurs) et souvent (15,3 %) les travaux effectués aux élèves en respectant l'anonymat. En revanche, 77 % des professeurs interrogés ne classent jamais les travaux, ni dans un ordre ascendant ni dans un ordre descendant.

Q22 – Vous restituez les travaux d'évaluation aux élèves :	T	S	Q	J	NR
De manière anonyme	38,3%	15,3%	19,4%	21,5%	5,4%
De manière publique	25,3%	19,2%	18,8%	32,1%	4,7%
En communiquant les résultats après la correction	20,0%	13,3%	23,9%	37,2%	5,6%
Selon un classement	3,6%	4,4%	9,8%	77,0%	5,2%

Les enseignants du collège mettent en œuvre des stratégies pour inciter leurs élèves à prendre en compte, et donc à tirer profit des corrections des travaux évalués. Près de 80 % (79,3 %) d'entre eux, déclarent les encourager en ce sens en leur faisant conserver leurs travaux d'évaluation. Il est remarquable de noter que cette pratique se retrouve dans toutes les disciplines, (en moyenne dans 87 % des cas) mais, assez curieusement, un peu moins en arts plastiques (51,8 %). Un autre moyen pour valoriser la phase de correction peut consister à exiger que la copie soit signée par les parents. Avec des pratiques assez différentes d'une discipline à l'autre, de façon fréquente (toujours ou souvent par 64,8 % des

enseignants de langues vivantes, 64 % de mathématiques, ou 63,2 % d'histoire-géographie), ou quasiment jamais (quelquefois, jamais en arts plastiques (72,3 %), éducation musicale (59,6 %), physique -chimie 52,1 %).

Un peu plus du quart des enseignants interrogés (25,9 %) réactivent certains contenus dans des évaluations successives, ce qui est un peu plus fréquent que la moyenne quand il s'agit de la maîtrise de la langue (35 % des professeurs de langues vivantes et 30,2 % des professeurs de lettres). En revanche, force est de constater que la reprise en intégralité du travail n'est pas pratique courante, puisqu'elle n'est retenue que par 11,5 % des enseignants et, comme précédemment, un tout petit peu plus en langues vivantes qu'ailleurs. Ils n'ont pas non plus plus fréquemment recours à de petits subterfuges (jamais, 37,2 % et quelquefois, 23,9 %), tel ne communiquer les résultats qu'après la correction, pour capter davantage l'attention des élèves.

Dans les disciplines littéraires (lettres avec 23,8 % des enseignants à le déclarer, langues vivantes avec 18,6 %) et artistiques (avec 24,1 %), on aurait un peu plus tendance à modifier la note de quelques points à l'issue de la correction que dans les disciplines scientifiques, dans lesquelles le barème se prête moins à ajustements (8,5 % des professeurs de SVT, 7 % de ceux de mathématiques et 6,6 % de physique-chimie).

Q24 - Vous encouragez vos élèves à prendre les corrections en compte	En ajoutant des points à leur note après la correction de leur travail		En faisant conserver les évaluations		En faisant refaire l'évaluation après la correction		En faisant signer la copie ou le relevé de notes par les parents		En reprenant plusieurs fois de suite les mêmes questions	
	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J
Arts plastiques	24,1%	65,1%	51,8%	33,7%	14,5%	71,1%	10,8%	72,3%	25,3%	61,4%
Éducation musicale	10,1%	84,3%	84,3%	12,4%	11,2%	82,0%	36,0%	59,6%	29,2%	68,5%
Éducation physique et sportive	6,3%	64,8%	10,6%	57,8%	8,3%	63,5%	5,0%	65,1%	13,0%	56,8%
Lettres	23,8%	72,8%	88,9%	7,6%	12,0%	84,2%	50,7%	46,5%	30,2%	66,8%
Histoire-géographie, éducation civique	14,2%	82,5%	90,5%	7,7%	12,2%	83,4%	63,2%	34,4%	26,4%	69,1%
Langues vivantes	18,6%	77,0%	88,8%	7,9%	17,6%	77,4%	64,8%	32,5%	35,0%	60,5%
Mathématiques	7,0%	92,5%	83,6%	14,9%	9,9%	88,8%	64,0%	35,3%	25,4%	73,0%
Physique-chimie	6,6%	90,4%	85,0%	12,0%	10,2%	87,4%	47,3%	52,1%	25,7%	71,9%
Sciences de la vie et de la Terre	8,5%	90,3%	91,9%	7,2%	9,3%	88,1%	61,4%	37,7%	15,7%	81,4%
Technologie	9,0%	86,2%	87,2%	11,2%	5,9%	89,4%	46,8%	51,1%	18,1%	75,0%
Moyenne	14,2%	80,0%	79,3%	15,0%	11,5%	81,9%	51,0%	43,8%	25,9%	67,7%

Les entretiens de la première phase de l'étude avaient montré, à travers le discours des enseignants, à quel point la note est importante pour les élèves. Les données recueillies par le questionnaire confirment massivement ce constat. En effet, 98,4 % des enseignants interrogés évoquent l'attachement des élèves à la note. Ces derniers, au moment de la restitution-correction, seraient plus attentifs pour comprendre la note (13,5 % des enseignants les considèrent comme très attentifs et 49,1 % assez), qu'ils ne le seraient pour comprendre leurs erreurs.

Quelle que soit leur note, les élèves ne sont pas perçus indifférents (pas du tout ce que disent 56,9 % des professeurs, un peu 32,7 %) aux phases de restitution-correction, ils ne le sont même pas non plus quand il n'y a pas de note, opinion de 55,5 % des enseignants (33,7 % ne les trouvent pas du tout indifférents et 21,8 % un peu).

Q25 – Vous diriez que les élèves	Beaucoup	Assez	Un peu	Pas du tout	Non réponse
Attachent de l'importance surtout à leur note	84,2%	14,2%	0,8%	0,2%	0,6%
Sont attentifs à la correction pour comprendre leurs erreurs	3,8%	44,0%	46,5%	2,4%	3,3%
Sont attentifs à la restitution pour comprendre leur note	13,5%	49,1%	30,4%	2,6%	4,5%
Sont indifférents quelle que soit leur note	0,6%	4,2%	32,8%	56,9%	5,4%
Les élèves sont indifférents s'il n'y a pas de note	17,1%	22,8%	21,8%	33,7%	4,6%

Le carnet de correspondance est très utilisé pour transmettre les résultats

Le carnet de correspondance (81,8 % des réponses) et le bulletin trimestriel informatisé (78,8 %) sont les supports de communication les plus utilisés par les enseignants, quelle que soit la discipline. Ce dernier tend à supplanter totalement les bulletins traditionnels.

Les grilles d'évaluations ne sont retenues que par 23 % d'entre eux, parmi lesquels on trouve 50,5 % des enseignants d'EPS et 44,5 % des professeurs de SVT de l'échantillon, qui font aussi usage de tableau de compétences (19,3 % en EPS, 25 % en SVT).

Q26 - Supports de communication	Bulletins trimestriels informatisés		Bulletins trimestriels détaillant des compétences		Bulletins trimestriels traditionnels		Carnets de correspondance		Des livrets de compétence		Des grilles d'évaluation		Des tableaux de compétences disciplinaires		D'autres supports	
	Coché	Non coché	Coché	Non coché	Coché	Non coché	Coché	Non coché	Coché	Non coché	Coché	Non coché	Coché	Non coché	Coché	Non coché
Arts plastiques	75,9%	24,1%	19,3%	80,7%	30,1%	69,9%	74,7%	25,3%	1,2%	98,8%	27,7%	72,3%	8,4%	91,6%	3,6%	96,4%
Éducation musicale	84,3%	15,7%	13,5%	86,5%	23,6%	76,4%	76,4%	23,6%		100,0%	10,1%	89,9%	3,4%	96,6%	5,6%	94,4%
Éducation physique et sportive	75,4%	24,6%	11,6%	88,4%	27,2%	72,8%	63,8%	36,2%	2,3%	97,7%	50,5%	49,5%	19,3%	80,7%	6,0%	94,0%
Lettres	76,7%	23,3%	14,3%	85,7%	25,1%	74,9%	83,4%	16,6%	1,5%	98,5%	30,8%	69,2%	4,5%	95,5%	6,7%	93,3%
Histoire-géographie, éducation civique	82,2%	17,8%	18,4%	81,6%	19,6%	80,4%	82,8%	17,2%	3,3%	96,7%	12,2%	87,8%	7,1%	92,9%	4,7%	95,3%
Langues vivantes	80,5%	19,5%	17,2%	82,8%	24,0%	76,0%	89,4%	10,6%	1,0%	99,0%	15,7%	84,3%	5,2%	94,8%	8,3%	91,7%
Mathématiques	78,5%	21,5%	12,5%	87,5%	26,8%	73,2%	86,8%	13,2%	1,1%	98,9%	5,9%	94,1%	3,5%	96,5%	11,0%	89,0%
Physique-chimie	77,2%	22,8%	9,0%	91,0%	22,2%	77,8%	83,8%	16,2%	0,6%	99,4%	9,6%	90,4%	8,4%	91,6%	6,0%	94,0%
Sciences de la vie et de la Terre	78,0%	22,0%	13,6%	86,4%	28,4%	71,6%	78,4%	21,6%	2,5%	97,5%	44,5%	55,5%	25,0%	75,0%	5,9%	94,1%
Technologie	81,9%	18,1%	5,9%	94,1%	19,7%	80,3%	78,2%	21,8%	6,4%	93,6%	23,9%	76,1%	18,1%	81,9%	4,8%	95,2%
Moyenne	78,8%	21,2%	13,9%	86,1%	24,7%	75,3%	81,8%	18,2%	1,9%	98,1%	23,0%	77,0%	8,9%	91,1%	7,0%	93,0%

Des pratiques évaluatives plutôt sommatives

Les différentes approches de l'évaluation, acte constitutif de la pratique enseignante, développées depuis quelques années par les sciences de l'éducation, reprises à leur compte par les enseignants eux mêmes et par l'institution, sont au cœur de la problématique de cette enquête.

Cependant, les termes diagnostique, formatif et sommatif n'ont pas été utilisés dans les questionnaires pour ne pas induire des réponses biaisées par des mots qui risquaient d'être

perçus comme un « jargon pédagogique » plutôt que comme un aspect professionnalisant du métier d'enseignant. C'est donc à partir des réponses des enseignants sur des questions concernant cette problématique qu'il a été choisi de caractériser ces types de pratiques.

Rappelons que l'évaluation diagnostique est pratiquée en début d'apprentissage pour repérer les points forts et les points faibles d'un élève en vue de faciliter ses apprentissages ultérieurs. L'évaluation formative intervient en cours d'apprentissage ; elle a pour objet de mettre l'élève en situation d'utiliser les savoirs et les savoir-faire les mieux adaptés et d'informer l'enseignant sur les stratégies retenues par l'élève pour mieux l'aider à progresser. L'évaluation sommative revêt un caractère de bilan. Elle intervient après un ensemble de tâches constituant un tout.

Il a semblé opportun, au niveau du collège, de cerner quel type d'évaluation est le plus développé et vers quel sens tendent les évolutions dans ce domaine. En effet depuis une vingtaine d'années le collège se préoccupe de cette question étroitement liée à l'hétérogénéité du niveau des élèves, à la nécessité de se centrer sur les modalités d'apprentissage autant que sur les contenus d'enseignement et à établir un diagnostic des points forts et des points faibles des élèves afin de mettre en place une pédagogie adaptée.

Sans tomber dans un cloisonnement excessif, des signes tangibles (objectifs assignés à l'évaluation, moments de l'évaluation, termes les désignant, pratiques de correction, utilisation des résultats) dans la conduite des évaluations des enseignants interrogés permettent de placer la majeure partie de leurs pratiques évaluatives dans une logique d'évaluation sommative.

Les objectifs assignés à l'évaluation

Pour les enseignants interrogés, l'évaluation des élèves semble avoir, au collège, pour objectif principal de s'assurer de l'efficacité du processus d'enseignement/apprentissage. C'est à dire qu'il s'agit en premier de « *mesurer les acquis des élèves* » (classé en 1 ou 2 par 91,4 % des enseignants) et en second de « *s'assurer que les objectifs ont été atteints* » (classé en 1 ou 2 par 82,3 % des enseignants). L'obligation de « *fournir une note* » n'apparaît qu'en troisième position (classé par 33,9 % des enseignants). Si la note est apparue comme une référence forte (voir Q18, p. 55 ; Q17, p. 54 Q25, p. 58) elle n'est pas considérée ici comme un objectif prioritaire de l'acte évaluatif. Enfin, « *communiquer sur les élèves* » paraît tout à fait secondaire.

Q1a – Vous évaluez prioritairement vos élèves dans le but de (en général) :	Première réponse	Deuxième réponse	Troisième réponse	Total des citations
Aider à la prise de décisions	1,4%	2,9%	15,8%	20,1%
Communiquer sur les élèves	0,4%	2,3%	9,4%	12,1%
Connaître les élèves	4,4%	6,1%	26,6%	37,1%
Fournir une note	3,1%	4,4%	33,9%	41,4%
Mesurer les acquis des élèves	54,5%	36,9%	3,6%	95%
S'assurer que les objectifs ont été atteints	35,7%	46,6%	8,4%	90,7%
Non réponse	0,6%	0,9%	2,3%	3,8%

En détaillant ces résultats par disciplines, on retient les points suivants :

C'est en langues vivantes que les professeurs assignent le plus massivement aux évaluations qu'ils pratiquent, à raison de 97,9 % des enseignants, l'objectif de « *mesurer les acquis des élèves* » qui compterait légèrement moins en arts plastiques (84,3 %), que dans les autres disciplines.

C'est encore en langues vivantes qu'on s'assure le plus que « *les objectifs ont été atteints* », 94,8 % des professeurs de ces disciplines où la progression du cours (maîtrise du

vocabulaire et de la grammaire) est largement conditionnée par les progrès constatés des élèves .

« *Fournir une note* » qui n'était précédemment apparu qu'en troisième choix des objectifs fixés aux évaluations réalisées, n'est, globalement, retenu que par 41,5 % des enseignants, et surtout par les professeurs de technologie (51,6 %) et ceux d'EPS (62,5 %), discipline où la note est une trace essentielle de l'activité des élèves C'est dans cette discipline, en effet, qui fonctionne par cycles d'activités bien délimités et très différents les uns des autres, que l'enseignant paraît plus soucieux de fournir des notes, assorties d'un barème, pour jalonner les passages d'une activité à la suivante.

Un peu plus du tiers des professeurs (37 %) estiment qu'évaluer peut permettre de mieux connaître les élèves, ce qui paraît une conviction davantage partagée encore par les enseignants d'éducation musicale (48,3 %) et de lettres (41,9 %).

En moyenne, 20 % seulement des enseignants (mais 28,9 % en arts plastiques) utilisent les évaluations pour prendre des décisions dont la nature n'est pas précisée. C'est aussi dans cette dernière discipline (20,5 % des enseignants) qu'il est fait de l'évaluation un usage peu souvent évoqué (en moyenne par 12,1 % des professeurs) à des fins de communication.

Q1a – Vous évaluez prioritairement vos élèves dans le but de :	Aider à la prise de décisions	Communiquer sur les élèves	Connaître les élèves	Fournir une note	Mesurer les acquis des élèves	S'assurer que les objectifs ont été atteints
Arts plastiques	28,9%	20,5%	32,5%	43,4%	84,3%	89,2%
Éducation musicale	15,7%	14,6%	48,3%	38,2%	93,3%	88,8%
EPS	17,6%	12,3%	28,6%	62,5%	94,0%	82,1%
Lettres	21,1%	8,7%	41,9%	35,0%	95,8%	93,1%
Histoire-géographie, éducation civique	18,4%	8,9%	38,9%	41,2%	94,4%	91,1%
Langues vivantes	16,8%	11,2%	33,8%	42,6%	97,9%	94,8%
Mathématiques	23,7%	13,4%	39,7%	32,7%	95,6%	91,7%
Physique-chimie	19,8%	13,8%	37,1%	43,7%	94,0%	89,8%
Sciences de la vie et de la Terre	18,6%	19,1%	35,6%	44,1%	95,8%	85,2%
Technologie	21,3%	13,3%	28,2%	51,6%	91,5%	88,8%
Moyenne	20,0%	12,1%	37,0%	41,5%	95,0%	90,7%

Q1a : total des 3 citations du tableau précédent, par disciplines

On peut, en complément de la volonté de mesurer les acquis des élèves, retenir le fort pourcentage des enseignants (87,4 % en moyenne) qui disent aussi évaluer prioritairement dans le but d'« *apprécier les progrès des élèves* » et privilégient nettement les évaluations de type sommatif.

Néanmoins, on peut percevoir des signes indubitables de pratiques évaluatives relevant aussi d'autres perspectives que la seule mesure des acquis des élèves et de l'appréciation de leurs progrès. Il s'agit aussi de « *comprendre la nature des erreurs* » (72,3 % en moyenne), particulièrement dans les disciplines scientifiques, comme l'indiquent 86,9 % des professeurs de SVT, 82 % des ceux de physique-chimie et 79,4 % des professeurs de mathématiques.

Évaluer pour « *planifier les progressions* » (44,2 % de moyenne) signifie que l'évaluation est intégrée au processus d'enseignement et contribue à le réguler et à le mettre en adéquation avec le rythme d'apprentissage des élèves. Cette dimension paraît particulièrement prise en compte dans les disciplines artistiques et littéraires, puisque 59,8 % des enseignants d'éducation musicale, 58,4 % de ceux d'EPS, 58,2 % de langues vivantes et 54,1 % de

lettres évaluent leurs élèves dans le but de « *planifier leurs progressions* ».

« *Planifier les progressions* » relève du traitement didactique de la discipline, « *réguler le fonctionnement de la classe* » est du ressort de l'organisation pédagogique des apprentissages. Force est de constater ici que les professeurs ont peu recours à l'évaluation dans cette perspective (19,5 % en moyenne, mais un peu plus du quart, peu significatif, des enseignants d'éducation musicale et de mathématiques).

Enfin, « *préparer un examen* » ne serait, au collège, une préoccupation affichée que par les enseignants d'histoire-géographie (33,2 % face à une moyenne, toutes disciplines confondues, de 14,5 %) et, dans une moindre mesure, des professeurs de mathématiques, ce que reconnaissent 23 % d'entre eux.

Q1b – Vous évaluez prioritairement vos élèves dans le but de (plus particulièrement)	Apprécier les progrès des élèves	Comprendre la nature des erreurs des élèves	Déterminer le niveau de départ des élèves	Estimer le niveau global de votre classe	Planifier vos progressions	Préparer à un examen	Réguler le fonctionnement de la classe
Arts plastiques	83,1%	74,7%	31,3%	36,1%	51,8%	2,4%	16,9%
Éducation musicale	82,0%	71,9%	16,9%	40,4%	58,4%	3,4%	25,8%
EPS	82,7%	33,9%	62,5%	25,9%	59,8%	8,0%	22,3%
Lettres	85,7%	74,3%	20,5%	29,1%	54,1%	15,7%	14,6%
Histoire-géographie, éducation civique	90,8%	75,1%	14,5%	38,0%	28,5%	33,2%	12,5%
Langues vivantes	88,0%	74,3%	15,3%	34,8%	58,2%	7,0%	20,5%
Mathématiques	89,7%	79,4%	12,1%	36,8%	27,2%	23,0%	25,9%
Physique-chimie	85,6%	82,0%	20,4%	41,3%	32,3%	10,2%	21,6%
Sciences de la vie et de la Terre	91,1%	86,9%	22,9%	40,7%	20,8%	14,0%	20,3%
Technologie	91,0%	70,2%	22,9%	35,6%	48,9%	2,7%	22,9%
Moyenne	87,4%	72,3%	22,4%	34,4%	44,2%	14,5%	19,5%

Q1b : total des 3 citations du tableau précédent, par disciplines

Il a paru intéressant, au sein de l'étude, de s'attacher non seulement à apprécier ce que les enseignants attendent de l'évaluation, mais de recueillir aussi leurs avis sur ce qu'elle peut apporter aux élèves.

Sans surprise, les enseignants retiennent majoritairement les items relatifs aux perspectives sommatives de l'acte d'évaluer. Il s'agit pour les élèves non seulement de « *mettre en œuvre leurs savoirs et savoir-faire* » (69,8 % des citations retenues), mais aussi, de « *mesurer leurs progrès* » (67,8%).

Néanmoins l'évolution de la représentation qu'ont les enseignants des objectifs assignés à l'évaluation, vers d'autres perspectives que le seul souci de mesurer des acquis, se retrouve dans ce qu'ils disent de ses apports aux élèves. En effet, 60,9 % des citations des enseignants au total (dont le quart d'entre elles cité dès la seconde réponse choisie), rendent compte de la perception selon laquelle l'évaluation doit aussi permettre aux élèves d'« *identifier leurs points forts et leurs points faibles* ». On entre ici dans la « *conscientisation* » du processus d'apprentissage qui ouvre à la maîtrise par les élèves de leurs propres façons d'apprendre, voire le développement de réelles stratégies personnelles d'apprentissage.

Il en va de même pour les 48,4 % des citations qui concernent le fait de « *donner du sens aux apprentissages* » et traduisent qu'il s'agit d'un objectif prioritaire (particulièrement en arts plastiques, 63% des citations des enseignants de la discipline et en EPS, 70 %). Là encore

l'évaluation est porteuse d'autres intentions que la seule mesure des acquis, elle est intégrée au processus même d'apprentissage et intervient très certainement au cours de ce dernier.

Des disciplines scientifiques - physique-chimie (50 %), mathématiques (49 %) et technologie, (48 %) - retiennent plus que d'autres (moyenne de 36 %), la possibilité donnée aux élèves « *de se situer par rapport à leurs projets scolaires ou professionnels* », grâce à l'évaluation. Faut-il ici y voir la preuve de l'importance de ces disciplines dans l'orientation des élèves ?

Il semblerait enfin que les professeurs soient peu sensibles au fait l'évaluation permet aussi aux élèves de « *se situer face à leurs pairs* » (qui ne représente que 12,3 % du total des citations retenues par les enseignants).

Q32 – Selon vous, l'évaluation doit permettre à vos élèves de :	Première réponse	Deuxième réponse	Troisième réponse	Total des citations
Donner du sens à leurs apprentissages	21,6%	12,2%	14,6%	48,4%
Identifier leurs points forts et leurs points faibles	19,9%	26,6%	14,4%	60,9%
Mettre en œuvre leurs savoirs et leurs savoir-faire	39,9%	19,8%	10,1%	69,8%
Mesurer leurs progrès	13,1%	29,9%	24,8%	67,8%
Se situer face à leurs pairs	0,6%	3,3%	8,4%	12,3%
Se situer par rapport à leurs projets scolaires ou professionnels	3,6%	6,6%	25,5%	35,7%

Les moments où interviennent les évaluations

Si la plupart des enseignants (95,8 % d'entre eux) programment leurs évaluations « *en fin d'apprentissage* » (on évalue bien pour mesurer des acquis à l'issue d'un apprentissage), plus de la moitié d'entre eux (60,9 %) reconnaissent aussi le faire « *en cours d'apprentissage* » (particulièrement en lettres 71,6 %, en langues vivantes, 67,3 %, en arts plastiques 62,7 %). La modalité « *en début d'apprentissage* » concerne 27,7 % des enseignants, moyenne qui masque des disparités disciplinaires très importantes. L'évaluation en début d'apprentissage est une pratique rencontrée chez 87,7 % des enseignants d'EPS qui, par ailleurs sont majoritaires (62,5 %) à déclarer évaluer pour déterminer le niveau de départ des élèves (62 % des professeurs de cette discipline interrogés).

Au fil de l'étude des liens se nouent entre les éléments constitutifs de la pratique évaluative des enseignants. C'est ainsi que les objectifs paraissent être liés au moment de passation. Il semble bien également que la désignation de l'évaluation effectuée ait à voir avec la nature de la pratique évaluative.

Q5 - Programmation des évaluations	En début d'apprentissage		En cours d'apprentissage		En fin d'apprentissage	
	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J
Arts plastiques	44,6%	50,6%	62,7%	31,3%	83,1%	13,2%
Éducation musicale	23,6%	69,6%	50,6%	46,1%	91,1%	6,7%
EPS	87,7%	12,3%	60,2%	36,8%	98,3%	1,3%
Lettres	26,4%	66,9%	71,6%	26,3%	96,5%	2,5%
Histoire-géographie, éducation civique	22,2%	67,1%	47,5%	48,6%	93,1%	5,7%
Langues vivantes	23,0%	68,8%	67,3%	30,2%	96,3%	2,1%
Maths	10,4%	85,6%	58,3%	40,6%	97,6%	2,4%
Physique-chimie	10,8%	82,0%	51,5%	47,3%	97,6%	1,8%
Sciences de la vie et de la Terre	20,4%	76,3%	58,9%	39,8%	96,6%	3,0%
Technologie	22,3%	69,7%	51,1%	46,3%	93,1%	5,4%
Moyenne	27,7%	66,0%	60,9%	36,7%	95,8%	3,3%

Les termes qui désignent les évaluations

Le constat précédent a incité à proposer un certain nombre de substantifs communément utilisés pour désigner les évaluations réalisées. Il s'avère ainsi que 68 % des professeurs interrogés, toutes disciplines confondues et jusqu'à 84,2 % des professeurs de mathématiques, retiennent très majoritairement le terme de *contrôle* pour désigner leurs évaluations, les deux exceptions, peu surprenantes, il est vrai, concernent les arts plastiques (14,5 %) et l'EPS (13,6 %). Ce terme générique est utilisé dans le secondaire depuis les années 1970, sans doute corrélativement à l'introduction du *contrôle continu* et à l'abandon des *compositions* (épreuves singulières trimestrielles sur lesquelles était fondée l'évaluation dans la discipline), tombées en désuétude.

Par delà les grandes tendances, le choix des termes paraît bien relever d'une culture disciplinaire : on peut compléter la remarque précédente sur le *contrôle* en mathématiques, en évoquant le *test* en langues vivantes (62,5 % contre une moyenne de 25,7 %), l'*évaluation* en EPS (95 % contre 44,3), l'*interrogation écrite* en physique-chimie (50,9 % contre 34,2 %), le *bilan* en lettres (39 % face à une moyenne de 25,6 %), le DST (devoir sur table) en histoire-géographie (22 % contre 14,5 %).

Mais il ne s'agit là que de grandes tendances, puisque chacun des substantifs proposés est employé dans plusieurs disciplines et que la dispersion est grande. Par delà une indéniable culture disciplinaire, y aurait-il place dans la désignation des évaluations pour des habitudes régionales, locales voire des « cultures » d'établissement ?

Q13 – Désignation des évaluations	Bilan	contrôle	DST	épreuve	Évaluation	Interro. écrite	Test	Autres
Arts plastiques	31,3%	14,5%	1,2%	2,4%	79,5%	8,4%	7,2%	16,9%
Éducation musicale	16,9%	73,0%	2,2%	1,1%	61,8%	36,0%	20,2%	7,9%
Éducation physique et sportive	28,9%	13,6%	,3%	12,6%	95,0%	3,3%	46,2%	7,0%
Lettres	39,0%	74,1%	19,6%	2,8%	54,9%	28,1%	13,2%	13,6%
Histoire-géographie, éducation civique	16,3%	78,0%	22,0%	2,4%	33,5%	40,1%	9,5%	10,7%
Langues vivantes	30,9%	69,1%	13,3%	1,5%	30,8%	37,7%	62,5%	11,8%
Mathématiques	11,2%	84,2%	22,4%	2,4%	13,4%	60,5%	24,6%	25,4%
Physique-chimie	18,0%	79,0%	15,6%	1,8%	24,6%	50,9%	11,4%	19,8%
Sciences de la vie et de la Terre	17,8%	80,9%	8,9%	0,4%	37,3%	36,0%	10,2%	19,5%
Technologie	28,2%	75,5%	3,7%	1,1%	63,8%	10,6%	13,3%	12,8%
Moyenne	25,6%	68,5%	14,5%	3,1%	44,3%	34,2%	25,7%	14,9%

Les pratiques de correction

Les déclarations des enseignants attestent qu'ils « mènent le jeu » dans les corrections des évaluations. Il ne s'agirait pas, pour les enseignants, de fournir un corrigé écrit (ce que réfutent plus de 70 % des professeurs interrogés), mais de fournir (pour plus de 63 % d'entre eux) à leurs élèves la correction complète de l'évaluation réalisée. Ces pratiques, qui pourraient être qualifiées de « magistrales », vont dans le sens de pratiques évaluatives traditionnellement sommatives et concernent pratiquement toutes les disciplines, hormis celles qui ont déjà été évoquées comme ne relevant pas de ce type, les arts plastiques et l'EPS (dont seulement respectivement 38,8 % et 16,3 % des enseignants présenteraient eux-mêmes la correction des évaluations réalisées). Le fait que s'appuyer sur les erreurs des élèves pour présenter la correction, intention plutôt « formative », soit une pratique très rare pour plus de 60 % des enseignants, corrobore une fois de plus, s'il en était besoin, le constat de pratiques majoritairement sommatives.

Les élèves seraient, en revanche, impliqués (toujours et souvent) eux-mêmes dans cette phase essentielle du processus d'apprentissage pour un peu plus de la moitié des enseignants interrogés (51,4 %). Ces propos sont plus particulièrement tenus par les professeurs de lettres et de langues vivantes (plus de 63 % pour les uns et les autres), de technologie (59,6 %), de SVT (55,9 %) et d'histoire-géographie (un peu plus de 55, 2 %).

Par contre la correction des évaluations semble rarement se faire, aux dires de 81,2 % des professeurs, par échanges de copies entre les élèves.

Q23 – Au moment de la correction	Les élèves corrigent leur travail entre eux		Les élèves corrigent leur travail eux-mêmes		Vous donnez aux élèves un corrigé écrit		Vous présentez la correction complète		Vous présentez la correction seulement à partir des erreurs	
	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J
Arts plastiques	16,9%	67,5%	28,9%	55,4%	12,0%	72,3%	39,8%	39,8%	37,3%	47,0%
Éducation musicale	11,2%	80,9%	41,6%	51,7%	14,6%	78,7%	75,3%	22,5%	34,8%	56,2%
Éducation physique et sportive	15,6%	60,1%	12,3%	61,5%	3,7%	67,8%	16,3%	54,5%	19,9%	50,8%
Lettres	15,2%	78,6%	63,7%	33,5%	25,1%	71,0%	71,4%	26,3%	38,4%	58,1%
Histoire-géographie, éducation civique	6,5%	86,9%	55,2%	40,7%	29,1%	66,2%	75,4%	23,1%	31,5%	63,2%
Langues vivantes	15,7%	78,1%	63,4%	32,3%	22,6%	71,4%	75,4%	21,7%	23,6%	69,6%
Mathématiques	6,4%	92,1%	49,3%	48,9%	34,4%	64,0%	50,2%	49,1%	49,3%	49,8%
Physique-chimie	4,8%	91,6%	39,5%	56,9%	21,6%	75,4%	71,9%	25,1%	34,1%	62,9%
Sciences de la vie et de la Terre	5,5%	91,5%	55,9%	42,4%	16,5%	82,6%	72,0%	27,1%	24,2%	73,3%
Technologie	12,8%	81,9%	59,6%	36,2%	17,6%	77,1%	72,3%	24,5%	21,3%	71,3%
Moyenne	11,5%	81,2%	51,4%	42,6%	22,4%	70,9%	63,3%	31,5%	32,5%	60,4%

L'utilisation des résultats des évaluations

Les réponses des enseignants aux questions portant sur l'utilisation qu'ils font des résultats des évaluations iraient, elles aussi, dans le sens d'une diversification.

Si l'on se souvient que 95 % des enseignants disent évaluer pour « *mesurer les acquis des élèves* », on ne peut être surpris de l'utilisation qu'ils font des résultats des évaluations pour « *revenir sur des points particuliers du programme* » (ce que font 64,1 % des enseignants, dont 81 % des professeurs de langues) et, dans une moindre mesure « *réorganiser les contenus d'enseignement* » (ce que déclarent faire 47,5 % des enseignants, dont 63,8 % des professeurs d'EPS) et « *proposer des actions de remédiation* » (un peu plus de 47 % d'entre eux dont 68 % des enseignants d'EPS, 58,3 % de ceux de lettres).

Il n'en reste pas moins que la majorité des professeurs n'utilisent pas, ou seulement de temps à autre, les résultats des évaluations pour « *faire le lien avec les autres disciplines* » (69,7 % en moyenne mais 80 % des professeurs de mathématiques), « *regrouper les élèves par types de besoins* » (73,8 %) ou « *individualiser les apprentissages* » (57,8 %). Dans une seule discipline, l'EPS, on semble être en rupture avec les pratiques ambiantes : 72,1 % des enseignants de la discipline disent regrouper les élèves par types de besoins et 66,4 % d'entre eux individualiser les apprentissages. Les évaluations qui sous-tendent ces décisions sont-elles toujours de nature sommative ?

Entre le tiers et la moitié des enseignants, selon les disciplines, utiliseraient (*toujours et souvent*) les résultats des évaluations pour « *repenser leurs façons d'évaluer* ». Cette façon de se remettre en cause peut témoigner de la difficulté de l'exercice et de la volonté des professeurs d'adapter leurs pratiques au contexte dans lequel elles se déploient. La remise en cause est particulièrement perceptible chez les professeurs d'histoire-géographie (50,7 %), un peu moins nettement chez ceux d'arts plastiques (45,8 %) et de SVT (44,1 %).

Q37 – Vous utilisez les résultats des évaluations pour	Faire le lien avec les autres disciplines		Individualiser les apprentissages		Proposer des actions de remédiation		Regrouper les élèves par types de besoins		Réorganiser les contenus d'enseignement		Repenser votre façon d'évaluer		Revenir sur des points particuliers du programme	
	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J	T+S	Q+J
Arts plastiques	41,0%	54,2%	49,4%	41,0%	28,9%	57,8%	8,4%	81,9%	39,8%	47,0%	45,8%	47,0%	49,4%	44,6%
Éducation musicale	30,3%	67,4%	37,1%	55,1%	34,8%	55,1%	12,4%	77,5%	38,2%	53,9%	33,7%	59,6%	60,7%	34,8%
EPS	24,3%	70,1%	66,4%	29,6%	60,8%	33,9%	72,1%	24,3%	63,8%	31,2%	44,9%	50,5%	28,9%	63,8%
Lettres	22,4%	71,2%	36,2%	58,0%	58,3%	37,8%	19,6%	74,4%	51,0%	44,5%	39,6%	56,1%	74,4%	23,6%
Histoire-géographie,	29,4%	64,7%	29,4%	63,5%	36,8%	57,9%	8,9%	83,1%	48,1%	46,0%	50,7%	44,5%	53,7%	42,7%
Langues vivantes	24,6%	67,3%	34,4%	57,6%	55,3%	40,4%	15,5%	74,9%	54,0%	39,7%	40,6%	53,6%	81,0%	17,2%
Mathématiques	16,0%	80,0%	33,6%	63,6%	48,7%	49,1%	16,0%	80,5%	35,1%	59,9%	26,1%	71,1%	73,7%	25,2%
Physique-chimie	26,9%	70,1%	27,5%	67,1%	29,9%	63,5%	4,2%	89,2%	39,5%	55,1%	42,5%	55,1%	67,7%	29,9%
SVT	28,0%	69,1%	26,3%	70,8%	31,8%	64,4%	7,6%	89,0%	43,6%	53,8%	44,1%	54,7%	49,2%	49,2%
Technologie	28,7%	64,4%	28,2%	63,3%	30,3%	63,8%	12,8%	77,1%	42,6%	52,7%	41,0%	53,7%	52,7%	45,2%
Moyenne	24,5%	69,7%	36,3%	57,8%	47,3%	47,9%	19,4%	73,8%	47,5%	47,0%	39,9%	55,7%	64,1%	33,2%

L'évolution des pratiques d'évaluation

L'évolution des pratiques d'évaluation est perceptible à partir de données factuelles (utilisation des TIC, type de documentation etc.), comme dans les perceptions des enseignants.

Ces derniers ont majoritairement le sentiment d'avoir fait évoluer leurs pratiques au fil des années, parce qu'ils disent à 83,2 % d'entre eux en moyenne (86,4 % en lettres et 85,5 % en histoire-géographie) s'être adaptés au niveau de leurs élèves. Une infime minorité, 1,3 % d'entre eux, ne voit pas « *la nécessité d'évoluer en ce domaine* » et très peu nombreux sont ceux qui reconnaissent « *revenir à des pratiques jugées traditionnelles* » (12,2 %) ou proches de celles qu'ils auraient connues en tant qu'élèves (3,9 %).

On peut remarquer que cette nécessité ressentie d'évoluer dans le domaine des pratiques évaluatives semble davantage être déterminée par les circonstances (nécessité de s'adapter au niveau des élèves), que par des injonctions extérieures venant de l'institution par exemple (13% seulement des enseignants interrogés se sentiraient obligés de faire évoluer leurs pratiques évaluatives). Rien ne transparaît de la nature de l'adaptation des pratiques évaluatives aux niveaux hétérogènes des élèves. D'autres études ont montré que cette adaptation peut se traduire par des pratiques très différentes, qui peuvent aller de l'individualisation des apprentissages à une baisse globale du niveau d'exigence.

Q39- Vous avez le sentiment que vos pratiques d'évaluation ont évolué	Vous avez adapté vos évaluations au niveau repéré de vos élèves		Vous avez le sentiment de perpétuer ce que vous avez vécu en tant qu'élève		Vous ne voyez pas la nécessité de faire évoluer vos pratiques		Vous revenez à des pratiques traditionnelles car au bout du compte il faut une note		Vous trouvez essentiel pour votre métier d'évoluer dans ce domaine		Vous vous adaptez aux réactions des élèves		Vous vous sentez obligé(e) de faire évoluer vos pratiques		Autres	
	Coché	Non coché	Coché	Non coché	Coché	Non coché	Coché	Non coché	Coché	Non coché	Coché	Non coché	Coché	Non coché	Coché	Non coché
Arts plastiques	80,7	19,3	2,4	97,6		100,0	14,5	85,5	79,5	20,5	36,1	63,9	10,8	89,2	4,8	95,2
Éducation musicale	80,9	19,1	2,2	97,8		100,0	13,5	86,5	62,9	37,1	36,0	64,0	7,9	92,1	5,6	94,4
Éducation physique et sportive	84,7	15,3	1,3	98,7	0,7	99,3	7,3	92,7	71,8	28,2	37,5	62,5	18,6	81,4	9,0	91,0
Lettres	86,4	13,6	3,4	96,6	1,6	98,4	11,7	88,3	65,2	34,8	36,3	63,7	12,3	87,7	7,0	93,0
Histoire-géographie,	85,5	14,5	5,3	94,7	2,1	97,9	13,1	86,9	62,6	37,4	36,8	63,2	12,5	87,5	7,1	92,9
Langues vivantes	84,7	15,3	3,3	96,7	0,8	99,2	10,4	89,6	70,6	29,4	38,7	61,3	11,8	88,2	4,4	95,6
Mathématiques	83,8	16,2	6,8	93,2	1,5	98,5	16,0	84,0	52,9	47,1	40,1	59,9	11,0	89,0	5,9	94,1
Physique-chimie	76,6	23,4	5,4	94,6	2,4	97,6	13,2	86,8	58,1	41,9	32,3	67,7	10,2	89,8	7,2	92,8
Sciences de la vie et de la Terre	74,2	25,8	4,7	95,3	2,1	97,9	9,7	90,3	68,2	31,8	38,6	61,4	22,0	78,0	6,4	93,6
Technologie	77,7	22,3	1,6	98,4		100,0	17,0	83,0	64,9	35,1	31,9	68,1	11,7	88,3	5,9	94,1
Moyenne	83,2	16,8	3,9	96,1	1,3	98,7	12,2	87,8	64,4	35,6	37,1	62,9	13,0	87,0	6,4	93,6

Les mesures liées à la gestion de l'hétérogénéité des élèves et qui requièrent des enseignants des évaluations permettant d'identifier des besoins spécifiques (aide individualisée, diversification des parcours) ne semblent pas beaucoup contribuer à faire évoluer les pratiques évaluatives des enseignants. Moins d'un tiers seulement d'entre eux (30,3 %) retient cette proposition. Les professeurs de lettres seraient plus sensibles aux dispositifs individualisés, ceux d'EPS aux dispositifs de diversification des parcours ; mais le questionnement ne permet pas d'aller au delà de ce constat.

Q41 – Les mesures liées à la gestion de l'hétérogénéité des élèves contribuent à faire évoluer vos pratiques évaluatives :	Beaucoup	Assez	Un peu	Pas du tout	Non réponse
Dispositifs d'aide individualisée	8,8%	21,5%	33,6%	24,5	11,6%
Dispositifs de diversification des parcours	5,1%	16,0%	29,3%	34,3%	15,3%

Parmi les documents ou outils proposés par l'institution, il semble que les documents d'accompagnement des programmes disciplinaires soient les plus susceptibles de faire évoluer les pratiques évaluatives des enseignants. Les enseignants d'EPS (63,1 %), de physique-chimie (59,9 %), d'histoire-géographie (58,8 %) et de SVT (58,5 %) y seraient les plus sensibles.

On peut retrouver le vocabulaire (emploi du terme « contrôle ») et les objectifs de l'évaluation sommative dans les documents d'accompagnement. C'est ainsi que ceux qui sont relatifs à l'histoire-géographie mentionnent, pour le niveau de troisième : « l'évaluation doit être le contrôle du travail de l'élève et une sanction qui le responsabilise » ou en sixième en SVT : « l'évaluation des apprentissages achevés (seule notée), doit être fréquente [...] ».

Mais ces documents soulignent également l'importance des évaluations formatives intermédiaire : par exemple en français au niveau du cycle central : « la production intermédiaire est formative, elle n'est pas forcément notée, les notes n'ont pas le même statut que la note finale ».

Q40- Les documents et les outils proposés par l'institution contribuent à faire évoluer vos pratiques	Banques d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique de la DEP		Documents d'accompagnement des programmes disciplinaires		Évaluations diagnostiques (6 ^e) de la DEP		Autres	
	B+A	U+P	B+A	U+P	B+A	U+P	B+A	U+P
Arts plastiques	10,8%	63,9%	56,6%	38,6%	9,6%	62,7%	8,4%	9,6%
Éducation musicale	1,1%	77,5%	39,3%	51,7%		78,7%	4,5%	12,4%
Éducation physique et sportive	8,6%	71,4%	63,1%	30,6%	10,3%	68,1%	16,3%	9,3%
Lettres	12,9%	73,1%	43,8%	49,8%	23,3%	63,7%	5,4%	14,2%
Histoire-géographie, éducation civique	6,5%	76,9%	58,8%	37,1%	8,3%	74,5%	4,7%	12,2%
Langues vivantes	5,2%	73,5%	38,9%	50,9%	5,4%	67,3%	5,2%	13,0%
Mathématiques	10,5%	83,1%	48,0%	47,6%	18,0%	74,3%	6,6%	20,6%
Physique-chimie	12,0%	76,6%	59,9%	37,1%	1,8%	77,8%	7,2%	27,5%
Sciences de la vie et de la Terre	9,7%	76,7%	58,5%	36,0%	5,9%	77,5%	8,5%	11,4%
Technologie	6,4%	77,1%	52,1%	41,0%	5,3%	76,6%	5,3%	17,0%
Moyenne	9,0%	75,4%	50,1%	43,6%	11,8%	70,3%	6,9%	14,7%

Q40 a : Banques d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique de la DEP contribuent à faire évoluer vos pratiques évaluatives

	Beaucoup	Assez	Un peu	B+A+U	Pas du tout
Arts Plastiques	2,4%	8,4%	13,3%		50,6%
Éducation musicale	1,1%		12,4%		65,2%
Éducation physique et sportive	1,0%	7,6%	17,9%		53,5%
Lettres	2,2%	10,6%	28,8%	41,6%	44,2%
Histoire-géographie, éducation civique	0,9%	5,6%	20,5%		56,4%
Langues vivantes	0,4%	4,8%	19,5%		54,0%
Mathématiques	2,0%	8,6%	28,7%	39,3%	54,4%
Physique-chimie	3,6%	8,4%	17,4%		59,3%
Sciences de la vie et de la Terre	1,3%	8,5%	19,5%		57,2%
Technologie	2,1%	4,3%	21,3%		55,9%

q40c : Évaluations diagnostiques (6e) de la DEP contribuent à faire évoluer vos pratiques évaluatives

	Beaucoup	Assez	Un peu	B+A+U	Pas du tout
Arts Plastiques	4,8%	4,8%	15,7%		47,0%
Éducation musicale			11,2%		67,4%
Éducation physique et sportive	2,0%	8,3%	12,6%		55,5%
Lettres	5,4%	17,9%	33,5%	56,8%	30,2%
Histoire-géographie, éducation civique	1,5%	6,8%	19,9%		54,6%
Langues vivantes	1,0%	4,4%	15,5%		51,8%
Mathématiques	2,4%	15,6%	36,2%	54,2%	38,2%
Physique-chimie		1,8%	3,0%		74,9%
Sciences de la vie et de la Terre	,4%	5,5%	13,1%		64,4%
Technologie	1,1%	4,3%	16,0%		60,6%

On peut faire le constat que l'utilisation des outils mis par la DEP à la disposition des enseignants contribue à faire évoluer leurs pratiques évaluatives. En effet, l'agrégation des fréquences *toujours, souvent, quelquefois* de leur utilisation permet de dire que les banques d'outils auraient un effet dans ce domaine pour 31 % des enseignants (jusqu'à 41,6 % des professeurs de lettres et 39,3 % de ceux de mathématiques). Il est légitime que cette influence soit plus marquée encore pour les évaluations diagnostiques d'entrée en sixième, ce que reconnaissent 33 % des enseignants et tout particulièrement ceux de lettres (56,8 % d'entre eux) et de mathématiques (54,2 %) qui sont tout particulièrement concernés.

LES ATTENTES DES ENSEIGNANTS CONCERNANT L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES

Le questionnaire à l'attention des enseignants se terminait par deux questions ouvertes (voir annexe 2) dont la première portait sur leurs besoins les plus urgents en matière d'évaluation des élèves. 29,9 % des répondants au questionnaire en général se sont exprimés sur cette question, ils ont été plus nombreux dans certaines disciplines (39,8 % d'enseignants d'arts plastiques) que dans d'autres disciplines (19,1 % d'éducation musicale, 23 % de mathématiques).

Q48 – Actuellement, quels seraient vos besoins les plus importants en matière d'évaluation des élèves ?	Coché	Non coché
Arts plastiques	39,8%	60,2%
Éducation musicale	19,1%	80,9%
Éducation physique et sportive	34,9%	65,1%
Lettres	32,0%	68,0%
Histoire-géographie, éducation civique	29,7%	70,3%
Langues vivantes	33,8%	66,2%
Mathématiques	23,0%	77,0%
Physique-chimie	26,9%	73,1%
Sciences de la vie et de la Terre	30,1%	69,9%
Technologie	27,7%	72,3%
Moyenne	29,9%	70,1%

L'analyse du contenu des réponses écrites à cette question ouverte a permis de dégager une typologie des besoins, obtenue en conjuguant deux modalités de traitement. La première a consisté en une analyse empirique par traitement manuel du corpus. La deuxième a procédé par analyse automatique des réponses à l'aide du logiciel de traitement de données textuelles *Alceste*. Celui-ci propose un découpage du corpus en énoncés ou Unités de Contexte (UC) puis réalise une classification de ceux-ci à partir du tableau croisant ces unités de contexte avec le vocabulaire utilisé dans le corpus. Chaque regroupement d'énoncés (classes) est décrit par son vocabulaire spécifique, ses phrases caractéristiques et les séquences de mots répétés (*segments répétés* dans la terminologie *Alceste*). L'ensemble de ces éléments permet de décrire les classes obtenues. Ces deux modalités d'analyse ont permis de dégager cinq préoccupations communes chez les enseignants. En creux, elles sont l'expression de carences. Les 962 réponses des enseignants ont été traduites par le logiciel en 1096 « unités de contexte »(UC) analysables.

Le besoin d'apprendre à évaluer en tenant compte de l'hétérogénéité des élèves (26 % des « énoncés » ou UC).

- « *comment gérer l'hétérogénéité des élèves et procéder à des évaluations individualisées* » ;
- « *réussir à mettre en place des évaluations en cours de cycle d'activité pour permettre de faire évoluer les contenus de manière individualisée* » ;
- « *il me faudrait pratiquer une pédagogie différenciée en évitant de toujours proposer à la classe une seule et même évaluation* » ;
- « *pouvoir gérer l'hétérogénéité des élèves : faut-il donner des évaluations* »

différentes aux élèves d'une même classe selon leurs niveaux de difficulté ? » ;

- « on devrait pouvoir davantage **différencier les évaluations** en donnant aux élèves en difficulté des **évaluations particulières** sans qu'ils se sentent dévalorisés » ;
- « mettre en place une pédagogie différenciée ainsi qu'une **évaluation différenciée** afin de favoriser les élèves qui sont en grande difficulté » ;
- « pouvoir isoler les élèves en grande difficulté, faire des **évaluations adaptées à leur niveau** sans être injuste pour le reste de la classe ».
- « il faudrait des groupe-classes plus réduits afin de faire un suivi plus individualisé, c'est à dire pouvoir mettre en œuvre une **évaluation de départ** afin de déterminer les besoins et les faiblesses de chacun ainsi que les représentations initiales » ;
- « pour l'**évaluation des savoir-faire**, il est absolument nécessaire de faire manipuler des groupes réduits » ;
- « avoir moins de classes et moins d'élèves pour pouvoir donner davantage d'**évaluations formatives et sommatives** » ;
- « pouvoir adapter les **évaluations en fonction de groupes d'élèves**. Mais le nombre trop important d'élèves dans les classes nous en empêche. »

Le besoin de disposer de plus de temps pour penser l'évaluation (23 % des « énoncés » ou UC).

- « les programmes ne nous laissent pas **le temps d'organiser l'évaluation** pour chaque notion. Il faudrait soit allouer quelques heures soit alléger les programmes afin de pouvoir y consacrer plus de temps » ;
- « **Le manque de temps** et les exigences du programme nous obligent à clore le chapitre et à passer au suivant » ;
- « avoir des programmes moins chargés pour ne pas être contraints de procéder à un saupoudrage de connaissances qui sous-entend des **évaluations dans lesquelles il nous faut quelquefois passer sur l'essentiel**, raisonnement, syntaxe... » ;
- « un allègement du service en lettres ou **le temps de correction** pour le professeur est très important, 10 à 12h pour corriger un paquet de rédactions en 3^e » ;
- « je rêve parfois, en lettres, d'**une heure de décharge pour évaluer davantage** » ;
- « que **le temps nécessaire à l'évaluation et à la correction** soit pris en compte dans les programmations » ;
- « **du temps avec les élèves** : il faut une fois de plus faire le choix du programme ou de l'implication face aux élèves, on ne peut pas réduire les horaires de cours et espérer du professeur qu'il passe plus de temps avec ses élèves » ;
- « disposer de plus de temps en groupe pour **reprendre individuellement les copies** avec les élèves » ;
- « disposer de plus de temps avec mes élèves pour **les associer au processus d'évaluation** ».

On retiendra qu'interrogés sur un thème proche dans le cadre de l'étude sur le travail en commun⁶ des enseignants, un quart seulement des professeurs disaient que du temps était dégagé dans leur établissement pour harmoniser les dates des devoirs et évaluations donnés aux élèves.

⁶ Le travail en commun des enseignants dans le second degré, dossier Education-formation, n°13 », août 200.2

Le besoin de disposer d'outils d'évaluation « standardisés » (21 % des « énoncés » ou UC).

- « **des grilles de compétences et de connaissances** clairement établies pour chaque niveau » ;
- « **un étalonnage national** des niveaux attendus » ;
- « **établir officiellement une grille des compétences niveau** avec les savoir-faire à acquérir en fin d'année » ;
- « **bâtir des référentiels par niveau** » ;
- « **des fiches d'évaluations nationales** par niveau et pour chaque matière » ;
- « **des référentiels plus précis** en matière de compétences et de connaissances » ;
- « ... formation informatique, développer des **outils d'évaluations informatisés** : fiches de recueils de données, fiches d'observation, grilles de niveaux... » ;
- « **des outils informatiques spécifiques** à la matière » ;
- « **un accès plus simple aux banques d'outils de la DEP** » ;
- « **connaître les banques d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique de la DEP** ».

Le besoin de se concerter et d'échanger (15 % des « énoncés » ou UC)

- « **confronter mes pratiques** avec les collègues de ma discipline, **échanger** avec les collègues d'autres disciplines » ;
- « **échanger des pratiques d'évaluation** avec les collègues de la discipline ou des autres disciplines afin d'élargir la réflexion et de s'ouvrir à d'autres horizons » ;
- « **harmoniser** au sein de l'équipe pédagogique ».
- « **recevoir une formation continue** en équipe disciplinaire et **échanger** avec d'autres équipes. Avoir un temps de **concertation en équipe disciplinaire** pour élaborer et critiquer des évaluations communes. » ;
- « **confronter mes pratiques d'évaluation** avec celles de mes collègues lors de stages » ;
- « **échanger avec d'autres collègues** d'autres établissements me semble indispensable dans des réunions institutionnelles » ;
- « **un stage d'établissement pour échanger entre collègues et se former ensemble** pour tenter une plus grande harmonisation ».
- « **j'aimerais plus de cohérence, et de suivi**, dans les évaluations entre collègues et entre le primaire, le collège et le lycée » ;
- « **il me semble judicieux d'harmoniser les apprentissages** à évaluer par niveau et par discipline. Cela contribuerait à créer une cohérence pédagogique dans le suivi des élèves à l'échelle d'un établissement » ;
- « **apprendre à évaluer les élèves** avec des ordinateurs. apprendre à utiliser internet pour **créer un site évaluation SVT** et aller communiquer avec les collègues » ;
- « ... que mes collègues d'autres disciplines utilisent davantage les tableaux ou les livrets de compétences, pour **harmoniser un peu les pratiques** comme en SVT » ;
- « **une concertation systématique** entre équipes pédagogiques et disciplinaires, un logiciel de notes adéquat, moderne, permettant d'ajouter ses commentaires, utilisé

par tous les établissements éventuellement avec un accès internet individualisé pour les parents afin qu'ils puissent suivre en ligne les résultats de leurs enfants ».

On ne manquera pas ici de souligner le paradoxe entre ces besoins assez fortement exprimés de concertation et de travail en équipes disciplinaires et les pratiques individuelles qui dominent dans les réponses précédemment analysées.

Le besoin d'outils et de méthodes pour évaluer l'oral, l'expression écrite, la participation des élèves (15 % des « énoncés » ou UC).

- « conseil pour **évaluer l'oral et la participation en langues vivantes** » ;
- « plus de ressources pour **noter l'oral en langue étrangère** » ;
- « apprendre à **évaluer la participation orale** » ;
- « noter l'oral ; **évaluer l'investissement**, croiser les critères écrit et oral » ;
- « la **participation devrait être évaluée** dans toutes les disciplines » ;
- « expression écrite : que privilégier ? la langue ? les idées ? l'orthographe ? » ;
- « et surtout expression : prise en compte de la **participation**, bonne volonté ? qualité ? et de la compétence, pertinence de la production ? » ;
- « être capable **d'évaluer la participation orale** de manière objective sans que cela ne soit trop lourd à mettre en place » ;
- « il faudrait des **grilles d'évaluation de l'oral** » ;
- « techniques **d'évaluation de l'expression orale** et de la **compréhension de l'écrit** » ;
- « comment établir une grille d'évaluation qui soit toujours objective **pour évaluer les travaux d'expression écrite** ? » ;
- « disposer d'outils pour **évaluer certains savoir-être** des élèves : l'investissement et l'autonomie, en particulier dans le cadre de travaux en groupe en IDD par exemple » ;
- « mélange des méthodes d'évaluation, **oral, écrit, ordinateur, travaux pratiques** » ;
- « comment **évaluer les dyslexiques, dysphasiques et élèves relevant de SEGPA** mais qui n'y sont pas faute de place ou d'accord de la part de la famille, évaluation des élèves en grande difficulté ? » ;
- « **évaluation des élèves dyslexiques ou ceux rencontrant d'importantes difficultés** de restitution et de productions écrites ».

DES PROFILS SPÉCIFIQUES

Le profil moyen esquissé dans la partie précédente du rapport est fondé sur l'analyse des réponses de plus de 3 000 enseignants de collège à un ensemble de questions. Il en ressort des tendances plus ou moins marquées qui peuvent masquer des différences importantes voire des divergences quant à la façon de concevoir l'évaluation dans des groupes d'enseignants aux profils différents.

La première idée qui vient à l'esprit est que la discipline enseignée doit influencer de façon significative les conceptions de l'enseignement et de l'évaluation. Des écarts entre les disciplines ont d'ailleurs déjà été signalés. Les points de vue disciplinaires sur l'évaluation sont développés plus en détail dans cette partie du rapport.

La seconde idée est que d'une manière générale des différences existent forcément entre des enseignants qui n'ont ni la même expérience, ni la même formation, ni les mêmes rapports aux élèves, etc. D'où l'idée de rechercher une typologie des enseignants en se fondant sur l'ensemble de leurs réponses au questionnaire. Cette typologie est présentée dans la partie intitulée « *Trois profils d'enseignants* ».

Des profils disciplinaires

Les enseignants d'arts plastiques

Les professeurs de cette discipline évaluent toujours ou souvent (**100 %** ↔ 38 %)⁷ des productions d'élèves.

Les évaluations en arts plastiques sont rarement ou jamais des tâches de restitution (**72 %** ↔ 19 %) mais toujours ou souvent des tâches faisant appel à la créativité des élèves (**94 %** ↔ 39 %) ou à l'autonomie (**83 %** ↔ 63 %). L'évaluation peut également porter sur les savoir-être (**55 %** ↔ 29 %) ou sur des compétences transversales (**45 %** ↔ 31 %). A travers l'évaluation, l'élève doit comprendre les intentions globales des enseignants (**67 %** ↔ 46 %).

Si un travail collectif est demandé aux élèves alors cela donne lieu le plus souvent à une appréciation collective (**71 %** ↔ 51 %) ou une note collective (**69 %** ↔ 49 %).

Les évaluations sont conçues en même temps que la préparation des séquences d'enseignement (**80 %** ↔ 58 %) mais sont assez peu souvent (**22 %** ↔ 42 %) le fruit d'une élaboration collective d'épreuves communes à un niveau.

Les enseignants d'arts plastiques pensent généralement (**80 %** ↔ 64 %) qu'il est essentiel pour le métier que les pratiques en matière d'évaluation puissent évoluer.

Les enseignants d'éducation musicale

La modalité d'évaluation la plus caractéristique est l'épreuve orale courte (**88 %** ↔ 35 %) ou l'épreuve écrite courte (**75 %** ↔ 57 %) mais plus rarement une épreuve longue écrite (**25 %** ↔ 66 %). L'évaluation porte le plus souvent sur des productions d'élèves (**66 %** ↔ 38 %) mais aussi sur des savoir-être (**49 %** ↔ 29 %).

Les enseignants élaborent très peu souvent des épreuves communes à un niveau (**26 %** ↔ 42 %) ou à une discipline (**14 %** ↔ 43 %) ; ils échangent peu de contenus d'évaluation (**16 %** ↔ 42 %) avec leurs collègues.

⁷ Le premier pourcentage (en gras) est calculé sur les réponses du groupe d'enseignants considéré, le second est calculé sur l'ensemble des réponses à l'item.

Les enseignants d'éducation physique et sportive

Comme leurs collègues d'arts plastiques et d'éducation musicale, les enseignants évaluent essentiellement des productions d'élèves (91 % ↔ 38 %) mais sont aussi enclins à évaluer des comportements.

Ces contrôles ou plutôt ces évaluations (95 % ↔ 44 %) sont programmés le plus souvent (88 % ↔ 42 %) en début d'apprentissage pour déterminer le niveau de départ de l'élève (62 % ↔ 22 %), ce qui permet, par exemple, de regrouper les élèves par types de besoins (72 % ↔ 19 %) et d'individualiser les apprentissages (66 % ↔ 36 %). Les critères de réussite aux évaluations sont toujours annoncés (96 % ↔ 69 %) et le résultat de l'évaluation, restitué publiquement (68 % ↔ 44 %), prend souvent (81 % ↔ 54 %) la forme d'une indication de niveau atteint, référée à une grille de compétences (81 % ↔ 54 %). Des grilles d'évaluation sont assez souvent utilisées (51 % ↔ 23 %). Pour la notation individuelle (61 % ↔ 34 %), le barème de notation peut être modulé pour chaque élève (35 % ↔ 10 %).

Les enseignants d'EPS, plus que leurs collègues des autres disciplines, ont une approche collective de l'évaluation pour laquelle ils prennent eux-mêmes des initiatives (35 % ↔ 15 %), ou laissent cela à leurs collègues (58 % ↔ 32 %). Cette approche collective permet, notamment, de fixer en commun des critères d'évaluation (69 % ↔ 46 %). Ils échangent des contenus d'évaluation entre eux (70 % ↔ 42 %).

Les enseignants d'EPS sont bien formés à l'évaluation, seuls 5 % d'entre eux (contre 24 % dans la population totale) disent n'en avoir jamais reçu sur le sujet. Cette formation a été acquise en formation initiale (71 % ↔ 43 %), en formation continue (63 % ↔ 29 %) ou dans le cadre de l'auto-formation (48 % ↔ 28 %).

Les enseignants de lettres

La plupart du temps (94 % ↔ 90 %), les professeurs de lettres élaborent seuls leurs évaluations et échangent peu sur les contenus (29 % ↔ 42 %). Une approche collective n'est conçue que dans le cadre restreint d'épreuves communes (« Brevets Blancs » ?) pour élaborer un barème commun (95 % ↔ 83 %). Le calendrier des évaluations est aussi déterminé par le professeur seul en fonction de sa propre progression (99 % ↔ 95 %).

Ces évaluations nommées souvent « contrôle » (74 % ↔ 69 %) et quelques fois « bilan » (39 % ↔ 26 %) sont plutôt centrées sur des tâches faisant appel à la créativité de l'élève (66 % ↔ 39 %) dans le cadre de travaux qui peuvent également être faits à la maison (49 % ↔ 33 %). Il s'agit le plus souvent de travaux écrits longs (76 % ↔ 66 %) ou courts (68 % ↔ 57 %).

Le barème des notes est assez souvent modulé après lecture de quelques copies (56 % ↔ 42 %) ainsi que dans la perspective de prendre en compte la qualité de l'expression (55 % ↔ 33 %).

Une correction complète des contrôles est souvent présentée par l'enseignant (71 % ↔ 63 %) et reportée par l'élève sur sa copie (64 % ↔ 51 %). Pour que cette correction soit utile, l'enseignant demande aux élèves de conserver les devoirs (89 % ↔ 79 %).

Les appréciations écrites portées sur les copies sont, aux yeux des enseignants, le meilleur moyen de décrire le niveau d'acquisition de l'élève (88 % ↔ 76 %) et servent à expliquer et à moduler la note (31 % ↔ 20 %).

Les bilans qui interviennent en cours d'apprentissage (72 % ↔ 61 %) permettent de revenir sur certains points du programme (74 % ↔ 64 %), de proposer des remédiations (58 % ↔ 47 %) et de mieux planifier les progressions (54 % ↔ 44 %).

Les enseignants d'histoire-géographie

Le contrôle (78 % ↔ 69 %) d'histoire-géographie, dont l'un des objectifs peut être de

préparer l'élève aux examens (**33 %** ↔ 14 %), est toujours ou souvent une épreuve écrite longue (**88 %** ↔ 66 %) qui porte sur des connaissances (**95 %** ↔ 84 %) mais aussi sur des compétences transversales (**47 %** ↔ 31 %).

Le professeur d'histoire-géographie élabore ses évaluations seul (**96 %** ↔ 90 %) en même temps qu'il prépare ses cours (**70 %** ↔ 58 %), en puisant dans les manuels scolaires (**78 %** ↔ 64 %) ou en se référant aux documents d'accompagnement des programmes (**59 %** ↔ 50 %). Dans le cadre d'épreuves communes, il participe à l'élaboration du barème (**96 %** ↔ 90 %).

Une correction complète des contrôles est souvent présentée par l'enseignant (**75 %** ↔ 63 %). Pour que cette correction soit mieux prise en compte par les élèves l'enseignant demande de conserver les devoirs (**91 %** ↔ 79 %).

Les enseignants de langues vivantes

En langues vivantes les évaluations prennent fréquemment la forme d'interrogations courtes orales (**68 %** ↔ 35 %) et intègrent la participation des élèves au cours (**85 %** ↔ 43 %). Elles peuvent aussi prendre la forme d'un test (**62 %** ↔ 26 %) court écrit (**74 %** ↔ 57 %).

Les évaluations portent toujours ou souvent sur des tâches de transfert de connaissances d'une situation à une autre (**82 %** ↔ 68 %), à partir d'exercices variés (**97 %** ↔ 89 %).

Les évaluations permettent aux élèves de comprendre les attentes de l'enseignant en termes d'acquis de connaissances et, à ce dernier, de mieux planifier ses progressions (**58 %** ↔ 44 %).

Les enseignants de mathématiques

En mathématiques on évalue selon deux modalités principales : l'épreuve longue écrite (**90 %** ↔ 66 %) et le devoir rédigé à la maison (**53 %** ↔ 21 %). Les évaluations interviennent peu souvent en début d'apprentissage (**11 %** ↔ 28 %) et portent rarement sur des compétences transversales (**11 %** ↔ 31 %).

L'enseignant s'attache dans ses interrogations écrites (**61 %** ↔ 34 %) ou contrôles (**84 %** ↔ 69 %) à proposer des tâches de niveau de difficultés (**94 %** ↔ 81 %) et de nature (**96 %** ↔ 89 %) variés. Ce sont toujours ou souvent des tâches de restitution (**90 %** ↔ 79 %) comme celles proposées par les manuels (**78 %** ↔ 64 %).

D'une manière générale les enseignants de mathématiques pensent que les évaluations leurs permettent de mieux connaître les élèves en vue de leur orientation.

Les enseignants de physique-chimie

Les enseignants de physique-chimie centrent leurs évaluations sur des tâches de restitution (**95 %** ↔ 79 %) qui permettent aux élèves de repérer leurs attentes en matière de connaissances (**83 %** ↔ 70 %) et de se situer par rapport à leurs projets scolaires ou professionnels (**50 %** ↔ 36 %).

Ils ont plus que leurs collègues des autres disciplines recours à des sites internet disciplinaires, sites nationaux (**38 %** ↔ 22 %) ou sites d'associations professionnelles (**31 %** ↔ 17 %).

Les enseignants de sciences de la vie et de la Terre

Les évaluations de SVT ou contrôles (**81 %** ↔ 69 %) sont souvent centrés sur des tâches de restitution (**92 %** ↔ 79 %) mais comportent aussi des tâches de transfert (**82 %** ↔ 68 %) portant sur des connaissances (**96 %** ↔ 84 %) qui prennent souvent ou toujours la forme d'écrits longs (**79 %** ↔ 66 %). Les évaluations peuvent aussi viser des compétences transversales (**43 %** ↔ 31 %).

L'enseignant de SVT utilise relativement fréquemment les outils d'aide à l'évaluation :

- grilles de compétences (**68 %** ↔ 54 %) ;
- grilles d'évaluation (**44 %** ↔ 23 %) ;
- tableaux de compétences (**25 %** ↔ 9 %).

Il utilise aussi les ressources fournies par les éditeurs (**86 %** ↔ 64 %).

Les enseignants de technologie

Les enseignants de technologie se caractérisent par une utilisation plus systématique des TIC comme objet d'évaluation (**60 %** ↔ 10 %) ou comme support à celle-ci (**65 %** ↔ 27 %) ou encore comme outil de traitement des résultats (**48 %** ↔ 32 %).

L'évaluation en technologie porte toujours ou souvent sur des productions d'élèves (**80 %** ↔ 38 %) mais peut aussi porter sur des savoir-être (**46 %** ↔ 29 %).

Trois profils d'enseignants

Pour affiner davantage l'analyse des réponses des enseignants au questionnaire, une méthode de classification a été utilisée et a fait apparaître des groupes d'enseignants correspondant à des positionnements sensiblement différents des caractéristiques moyennes. Les profils correspondants seront décrits dans le détail ci-dessous.

La méthodologie adoptée a été la suivante :

La quasi-totalité des réponses au questionnaire a été soumise à une analyse des correspondances multiples (ACM) après avoir ramené systématiquement à 2 le nombre de modalités des questions : « Toujours-Souvent/Quelquefois-Jamais », « Beaucoup-Assez/Un peu-Pas du tout », etc.

Une classification ascendante hiérarchique (CAH) a ensuite été calculée sur les résultats de l'ACM. L'arbre hiérarchique obtenu montre 3 groupes ou classes d'individus assez nettement séparés. Cette classification est assez stable quand on fait varier les paramètres de la méthode.

Ces trois groupes d'enseignants présentent les caractéristiques suivantes :

Groupe A

Il est composé d'environ **50 % de l'ensemble des enseignants** questionnés. Les réponses dans ce groupe épousent, en les accentuant, les contours du profil moyen décrit plus haut.

➤ *Des enseignants qui décident seuls des modalités de l'évaluation*

La quasi-totalité des enseignants de ce groupe disent fixer eux-mêmes le moment de leurs évaluations (**98 %** ↔ 95 %) et élaborer également seuls le contenu de ces évaluations (**95 %** ↔ 90 %). Ils utilisent peu (**9 %** ↔ 20 %) d'évaluations conçues avec leurs collègues. C'est uniquement dans le cas d'épreuves communes à leur discipline (**33 %** ↔ 43 %) et pour élaborer un barème commun (**33 %** ↔ 46 %) que certains d'entre eux ont un échange sur l'évaluation avec d'autres enseignants (**33 %** ↔ 43 %). Ces évaluations sont construites en utilisant les ressources des éditeurs de manuels (**68 %** ↔ 64 %) ou d'autres ressources personnelles (**41 %** ↔ 34 %) de préférence à des ressources plus institutionnelles :

- documents d'accompagnement des programmes (**27 %** ↔ 39 %) ;
- évaluations diagnostiques de la DEP (**5 %** ↔ 12 %) ;
- banques d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique de la DEP (**4 %** ↔ 9 %).

➤ *Des pratiques évaluatives s'appuyant sur des écrits de restitution*

Les contrôles prennent principalement la forme d'épreuves écrites longues (**75 %** ↔ 66 %)

proposant plutôt des tâches de restitution (**84 %** ↔ 79 %), sanctionnées par une note (**81 %** ↔ 75 %) et souvent accompagnées d'appréciations écrites (**81 %** ↔ 76 %) ou de remarques verbales (**43 %** ↔ 38 %). La notation chiffrée permet de traiter les élèves de manière équitable (**82 %** ↔ 77 %). Les appréciations et annotations portées sur les copies, que les élèves doivent conserver (**86 %** ↔ 79 %), permettent aux élèves corriger et comprendre leurs erreurs (**32 %** ↔ 28 %).

➤ *Peu de différenciation ou de remédiation*

Dans ce groupe les résultats des évaluations ont peu d'impact sur la suite du déroulement de l'enseignement que ce soit pour constituer des groupes par types de besoins (**6 %** ↔ 19 %), individualiser les apprentissages (**20 %** ↔ 36 %) ou proposer des actions de remédiation (**30 %** ↔ 47 %).

➤ *Des pratiques évaluatives centrées sur les contenus disciplinaires*

Les évaluations portent rarement sur des savoir être (**14 %** ↔ 29 %), leurs résultats doivent surtout permettre aux élèves de comprendre les attentes de l'enseignant concernant les connaissances disciplinaires (**74 %** ↔ 70 %), de se situer par rapport à leurs projets scolaires ou professionnels (**41 %** ↔ 36 %) et se préparer aux examens (**18 %** ↔ 14 %).

➤ *Des enseignants des disciplines scientifiques*

Dans ce groupe on trouve 77 % des professeurs de mathématiques (qui représentent 23 % de la classe), 74 % des professeurs de physique-chimie, 65 % des professeurs de SVT. Près du tiers (**32 %** ↔ 24 %) des enseignants de ce groupe n'ont jamais eu de formation sur le thème de l'évaluation des élèves.

➤ *Une démarche d'évaluation plutôt sommative*

Pour ce groupe d'enseignants les évaluations, appelées contrôles (**80 %** ↔ 69 %) ou interrogations (**42 %** ↔ 34 %) plutôt que bilans (**16 %** ↔ 26 %) permettent à l'enseignant d'estimer le niveau global de la classe (**42 %** ↔ 34 %) et de comprendre la nature des erreurs des élèves (**76 %** ↔ 72 %). Peu d'enseignants de ce groupe évaluent en début d'apprentissage (**11 %** ↔ 28 %). Les contrôles sont plutôt élaborés à la fin des séquences d'enseignement (**55 %** ↔ 51 %).

Groupe B

Cette classe représente **38 % des enseignants interrogés**. Les réponses faites aux questions révèlent un souci de diversification des méthodes et des objectifs, ainsi qu'une approche plus collective de l'évaluation.

Les taux de réponse aux items caractéristiques de cette classe sont souvent entre 10 % et 20 % au-dessus de ceux correspondant au profil moyen.

➤ *Une variété de modalités d'évaluation*

Dans ce groupe les évaluations sont conçues comme des bilans (**36 %** ↔ 26 %) qui interviennent surtout en cours d'apprentissage (**75 %** ↔ 61 %) mais quelquefois aussi en début d'apprentissage (**34 %** ↔ 28 %). Les modalités de ces évaluations sont élaborées au fur et à mesure des séquences (**64 %** ↔ 53 %) et en même temps que la préparation du cours lui-même (**69 %** ↔ 58 %). Elles sont diversifiées : épreuves courtes écrites (**71 %** ↔ 57 %) ou orales (**52 %** ↔ 35 %), épreuves longues écrites (**73 %** ↔ 66 %) mais aussi participation orale (**59 %** ↔ 43 %), tenue du cahier (**43 %** ↔ 28 %) ou travail à la maison (**53 %** ↔ 33 %).

➤ *Des ressources diversifiées*

Pour l'élaboration de ces évaluations, dont le calendrier est le plus souvent fonction du rythme de la progression suivie, les enseignants utilisent souvent les documents d'accompagnement des programmes (**62 %** ↔ 50 %), quelquefois les évaluations de la DEP (**21 %** ↔ 12 %) ou les banques d'outils (**16 %** ↔ 9 %).

➤ *Une évaluation prenant en compte une variété de critères*

Ces bilans proposent des tâches qui font appel à l'autonomie de l'élève (**76 %** ↔ 63 %), à sa créativité (**53 %** ↔ 39 %) et sollicitent des compétences transversales (**42 %** ↔ 31 %).

Les résultats des évaluations sont modulés pour tenir compte, notamment, de la maîtrise de la langue (**52 %** ↔ 33 %) et de la présentation des devoirs (**33 %** ↔ 23 %).

Pour ces enseignants la correction est importante et il faut que les élèves y soient attentifs s'ils veulent comprendre leurs erreurs (**58 %** ↔ 48 %). Un bon moyen pour cela : les élèves corrigent eux-mêmes leurs copies (**62 %** ↔ 51 %).

Les élèves sont rendus sensibles à la correction en étant informés qu'une même question peut apparaître dans plusieurs contrôles (**37 %** ↔ 26 %), en leur demandant de conserver leurs copies (**90 %** ↔ 79 %) à les faire signer par les parents (**61 %** ↔ 51 %) ou en donnant quelques points supplémentaires (**24 %** ↔ 14 %).

Les résultats des évaluations permettent à l'enseignant de réorienter son dispositif d'enseignement en revenant sur des points du programme (**81 %** ↔ 64 %), en proposant des actions de remédiation (**67 %** ↔ 47 %), d'individualisation des apprentissages (**50 %** ↔ 36 %), en réorganisant le contenu à enseigner (**60 %** ↔ 47 %) ou en révisant sa manière d'évaluer (**54 %** ↔ 40 %). Les résultats d'une évaluation peuvent conduire ces enseignants à repenser leurs façons d'évaluer (**53 %** ↔ 40 %).

Les enseignants de ce groupe trouvent essentiel d'évoluer dans leurs pratiques (**77 %** ↔ 64 %) et ont le sentiment que les outils fournis par l'institution comme les évaluations de la DEP (**21 %** ↔ 12 %), les dispositifs d'aide individualisée (**49 %** ↔ 30 %) ou de diversification des parcours (**32 %** ↔ 21 %) peuvent y contribuer.

Quand existe une approche collective de l'évaluation comme les IDD (**64 %** ↔ 51 %), les professeurs de ce groupe y participent pour fixer les critères d'évaluation (**56 %** ↔ 46 %), élaborer des épreuves en commun (**52 %** ↔ 42 %), harmoniser les modes de correction (**36 %** ↔ 26 %) ou fixer le calendrier des évaluations (**34 %** ↔ 27 %).

Dans ce groupe, on trouve 60 % des professeurs de lettres, ce qui représente 34 % du groupe (22 % dans l'échantillon global), 48 % des professeurs de langues et 47 % des professeurs d'histoire géographie. Les femmes y sont plus nombreuses que dans l'échantillon complet (**74 %** ↔ 64 %). Les pratiques évaluatives de ce groupe revêtent un aspect moins sommatif.

Groupe C

Il est composé de près de **12 % des enseignants** de l'échantillon.

➤ *Un groupe formé essentiellement d'enseignants d'EPS*

Il faut remarquer d'emblée que ce troisième groupe est composé à 80 % de professeurs d'EPS, (ce qui correspond à 95 % de l'ensemble de ces enseignants dans l'échantillon dans lequel ils ne représentent que 10 % du total), et de 9 % de professeurs d'arts plastiques qui représentent 39 % des professeurs de cette discipline dans l'échantillon.

Cette composition très particulière explique certaines caractéristiques de ses réponses. La distinction épreuve écrite/épreuve orale n'est pas ici pertinente, de même que la possibilité d'une correction écrite ou l'utilisation du cahier comme critère d'évaluation. Il y a, dans ce groupe, de forts pourcentages de non-réponses sur les questions sans objet pour l'évaluation en EPS et/ou en arts plastiques.

En revanche les réponses positives sont très marquées et très significatives, avec des écarts pouvant atteindre 30 ou même 40 points par rapport au pourcentage moyen des réponses.

➤ *Une évaluation diagnostique en vue de l'individualisation de l'apprentissage*

Dans ce groupe on parle davantage d'évaluation (**92 %** ↔ 44 %) que de contrôle (**16 %** ↔ 69 %). Le calendrier en est fixé par l'enseignant lui-même (**72 %** ↔ 95 %), ou par

le conseil d'enseignement (**56 %** ↔ 10 %). Il peut aussi être établi en fonction de contraintes administratives (**42 %** ↔ 13 %) ou pour se conformer au projet d'établissement (**17 %** ↔ 3 %).

Des évaluations interviennent systématiquement en début d'apprentissage (**82 %** ↔ 28 %) ; elles portent sur des productions/réalisations d'élèves (**94 %** ↔ 38 %) et sur des savoir-être (**81 %** ↔ 29 %). Elles servent notamment à déterminer le niveau de départ des élèves (**58 %** ↔ 22 %). Elles peuvent permettre de constituer des groupes par types de besoins (**64 %** ↔ 19 %) et d'individualiser les apprentissages (**63 %** ↔ 36 %).

➤ *Une élaboration et une approche collectives de l'évaluation*

Ces évaluations, conçues en début d'année scolaire pour certaines (**39 %** ↔ 19 %), sont élaborées collectivement (**62 %** ↔ 20 %) ou font l'objet d'échanges (**65 %** ↔ 42 %) avec des collègues de la même discipline. Les documents d'accompagnement des programmes sont assez largement utilisés (**61 %** ↔ 39 %).

Dans ce groupe d'enseignants, une approche collective de l'évaluation est souvent pratiquée. Cette démarche est initiée par l'enseignant répondant (**32 %** ↔ 15 %) ou par des collègues (**55 %** ↔ 32 %). Cette approche collective peut aussi faire partie du projet d'établissement (**23 %** ↔ 16 %). Elle permet de fixer en commun des critères d'évaluation (**67 %** ↔ 46 %) ou arrêter le calendrier des évaluations (**41 %** ↔ 27 %).

➤ *Des pratiques évaluatives qui se veulent formatives*

Si l'évaluation a pour objectif de fournir une note (**60 %** ↔ 41 %) celle-ci se fonde sur un affichage clair des critères de réussite (**92 %** ↔ 69 %). La notation peut aussi être modulée en fonction des résultats globaux de la classe (**43 %** ↔ 28 %) ou par la prise en compte d'autres paramètres (**38 %** ↔ 10 %). Mais ce qui exprime le mieux le degré d'acquisition atteint par les élèves passe par l'utilisation de grilles de compétences (**80 %** ↔ 54 %) ou l'indication des niveaux acquis, non acquis ou en cours d'acquisition (**77 %** ↔ 44 %). La communication des résultats des évaluations se veut également formative, pour cela des grilles d'évaluation (**50 %** ↔ 23 %) ou plus rarement des tableaux de compétences disciplinaires (**20 %** ↔ 9 %) sont utilisés.

➤ *Des enseignants formés à l'évaluation*

Alors que 32 % des enseignants du groupe A déclarent n'avoir suivi aucune formation à l'évaluation, ils ne sont que 6 % à être dans cette situation dans le groupe C. Les formations suivies l'ont été en formation initiale (**65 %** ↔ 43 %) ou en formation continue (**61 %** ↔ 29 %). Le souci de l'auto formation (**46 %** ↔ 28 %) est une autre caractéristique de ce groupe.

En conclusion sur les profils d'enseignants

Les résultats qui viennent d'être présentés montrent des différences assez importantes entre les pratiques évaluatives conduites dans les disciplines scientifiques et dans les disciplines littéraires. Les premières sont très marquées par des formes d'évaluation surtout sommatives, les autres semblent être caractérisées par des pratiques plus variées et plus innovantes. Celles-ci seraient plus particulièrement le fait des professeurs d'EPS.

Le groupe B paraît intéressant à plus d'un titre. Les pratiques qui prédominent dans ce groupe s'éloignent sensiblement du schéma moyen sommatif pour évoluer vers des pratiques plus formatives : élaboration des évaluations au fur et à mesure des séquences pour tenir compte du niveau d'acquisition réel des élèves ; importance donnée à la correction, au repérage des erreurs, à l'implication des élèves dans cette phase ; utilisation des résultats des évaluations pour individualiser les apprentissages, propositions de remédiations, réorganisation des contenus enseignés, etc. L'autre intérêt de ce groupe tient à ses effectifs. Si le groupe qui présente des pratiques évaluatives plutôt sommatives représente environ 50% des enseignants, celui dont les pratiques évaluatives évoluent vers des formes plus diagnostiques et formatives compte près de 40% des enseignants.

CONCLUSION

L'étude des pratiques évaluatives des enseignants au collège témoigne de ce qu'évaluer est une pratique majeure de la professionnalité enseignante. Le souci de varier les formes des évaluations, le choix des objets et des aptitudes sur lesquels elles portent, le temps passé à les élaborer et à les préparer, les utilisations qui en sont faites, confirment l'importance que les enseignants leur accordent au sein de leur pratique professionnelle.

Les pratiques évaluatives des enseignants au collège traduisent une approche contractuelle de l'évaluation qui se veut transparente et juste (empreinte à la fois de « justice » et de « justesse »), grâce à l'utilisation d'un barème de notation. Ces pratiques sont individualistes : l'enseignant programme, conçoit, corrige, utilise seul les évaluations qu'il conduit auprès des élèves en ayant rarement le souci de prendre en compte d'autres ressources que les siennes ou de collaborer avec ses collègues.

Les termes désignant les évaluations, les moments où elles se déroulent, les objets sur lesquels elles portent, tendent à montrer que l'évaluation est envisagée dans une perspective plutôt sommative. On peut, cependant, déceler un certain souci de diversification des pratiques évaluatives proches de démarches diagnostiques et formatives encouragées par l'institution, à travers la spécification de trois profils d'enseignants, au sein desquels un groupe non négligeable d'entre eux se distingue par des pratiques plus diversifiées et plus innovantes.

Les pratiques des enseignants évoluent, la nécessité de s'adapter au niveau des élèves et l'utilisation des documents d'accompagnement des programmes et, dans une moindre mesure, des banques d'outils et évaluations nationales, semblent y contribuer. La réflexion qui sous-tend ces évolutions et les besoins des enseignants en la matière apparaissent dans leurs attentes de méthodes, d'outils, de références nationales et globalement de formation spécifique

Néanmoins, par delà ces constats, l'étude apporte la confirmation que la plupart des paramètres constitutifs des pratiques évaluatives des enseignants au collège convergent vers des caractérisations disciplinaires.

ANNEXE 1 : GRILLES D'ENTRETIEN

Grille d'entretiens enseignants

Date :.....Interviewer :.....

Heure début :.....heure fin :.....

Identifiant collègue :.....

Identifiant enseignant :.....

- Étude de la DEP sur les pratiques évaluatives des enseignants en collège.
- un entretien qui permettra d'élaborer un questionnaire écrit
- échantillon représentatif d'enseignants (de diverses disciplines) en poste en collège.
 - enregistrement pour des raisons pratiques
 - parfaite confidentialité (les noms des établissements et vos noms ne seront pas communiqués).
 - quelques questions, **volontairement générales**, sur l'évaluation des élèves.
 - Le but de l'entretien : faire réagir à ces interrogations pour aboutir à un questionnaire susceptible d'être rempli le mieux possible par les enseignants à qui on l'adressera.

1 - Vos pratiques pour évaluer vos élèves

Il s'agit ici de décrire vos pratiques d'évaluation et la manière dont vous les organisez.

Quand organisez-vous les évaluations de vos élèves ?

Dans la séquence (début, milieu, fin) ?

Dans le trimestre (début, milieu, fin) ?

Comment élaborez-vous les évaluations de vos élèves ?

Avez-vous la possibilité des les préparer avec vos collègues ? Préférez-vous les préparer seul ?

Des collègues de la même discipline ou interdisciplinarité ?

Quelles formes prennent, le plus souvent, les évaluations de vos élèves ?

En utilisant des banques d'exercices ?

Utilisez-vous souvent l'oral ?

Pratiquez-vous l'auto évaluation de vos élèves ?

Quels sont vos objectifs quand vous évaluez vos élèves ?

Connaître en préalable à vos cours le niveau des élèves

Impliquer vos élèves dans les apprentissages

Évaluer des acquisitions de connaissances

Quand vous évaluez vos élèves, leur annoncez-vous clairement les objectifs des évaluations ?

Précisez-vous aux élèves vos attentes ?

Précisez-vous le barème de notation ?

Vous notez vos élèves : utilisez-vous systématiquement un barème ?

Les élèves en ont-ils connaissance ?

Les ajustez-vous en fonction de « moyennes de classes » ?

En fonction d'autres objectifs ?

pour encourager les élèves

ou au contraire vers la « vérité des résultats »

Réservez-vous des points pour des compétences transversales ?

Mettez-vous systématiquement une appréciation écrite sur les copies ?

Une appréciation développée ?

Pensez-vous pouvoir faire vraiment ce que vous souhaitez en matière d'évaluation de vos élèves ?

2 - Vos conceptions en matière d'évaluation des élèves

Nous cherchons à appréhender votre conception de l'évaluation dans le cadre de votre métier d'enseignant.

Pouvez-vous me dire, en quelques phrases, ce que représente pour vous, au quotidien, l'évaluation de vos élèves ?

L'évaluation de vos élèves est primordiale pour vous !

Cette évaluation contribue à la formation de l'élève !

Pensez-vous que, dans votre discipline, vous avez la possibilité, de diversifier vos pratiques dans l'évaluation des élèves ?

Malgré les attentes de l'institution ?

Malgré la charge « des programmes » ?

Depuis que vous exercez, vos pratiques évaluatives ont-elles changé ?

Vous avez changé de pédagogie

Vous-vous êtes adapté aux instructions officielles !

Vous-vous êtes adaptés au « public » !

Plus généralement, pensez-vous que l'évaluation influe sur les pratiques d'enseignement ?

Selon vous, quels sont les objectifs essentiels de l'évaluation des élèves ?

Vérifier et mesurer des acquis ?

Aider aux apprentissages ?

Pensez-vous que ces objectifs soient complètement compris des élèves ?

Les élèves ont une perception utilitariste de l'évaluation ?

Pensez-vous que l'évaluation doit aboutir à une répartition des élèves en catégories « faibles », « moyens », « forts » ?

Pensez-vous que l'évaluation de vos élèves vous prend beaucoup de temps ?

Trop de temps ?

Pouvez-vous quantifier ?

D'une manière générale que pensez-vous du principe de la notation ?

Vous paraît-il garant d'équité ?

La notation retranscrit-elle bien tout ce que vous voulez mettre dans une évaluation ?

D'une manière générale, vous sentez-vous concerné par les débats autour de l'évaluation des élèves ?

Avez-vous eu une formation théorique ?

Lisez-vous sur ce sujet ?

Comment mettriez-vous en perspective vos différentes pratiques en regard des qualificatifs suivants : évaluation diagnostique, formative, sommative, bilan ?

3 - L'impact de l'évaluation sur les conditions d'enseignement et plus généralement sur votre activité professionnelle

Il s'agit ici des effets de l'évaluation sur le déroulement des cours et le temps que vous passez pour les travaux d'évaluation.

Pensez-vous que l'évaluation des élèves et leurs résultats influent directement sur le déroulement de vos cours ?

Comment les utilisez-vous ?

Par des apprentissages régulés ?

En installant un système de remédiations ?

En installant des groupes de besoins ?

Comment prenez-vous en compte les erreurs des élèves ?

Êtes-vous en mesure d'apprécier le temps passé aux évaluations de vos élèves ?

La préparation ?

La correction des copies ?

La restitution en classe ?

Comment vos élèves vivent les moments des évaluations ?

Quelle valeur leur accordent-ils ?

Quel jugement portent-ils sur votre évaluation ?

Considèrent-ils que l'évaluation fait partie de la formation ?

Quelle attention portent-ils à la correction ?

4 - Les aspects communication de l'évaluation

Nous cherchons à connaître votre opinion sur l'évaluation comme lien avec les élèves et leurs parents.

Pensez-vous que l'ensemble du système – notation, conseil de classe, bulletins – remplit bien ce rôle d'outil de communication ?

Cela vous permet-il de discuter concrètement des élèves entre enseignants ?

Avec les élèves de leur travail ?

Utilisez-vous les bulletins normalisés et les livrets de compétence ?

Quelles relations établissez-vous entre l'évaluation d'un élève et son orientation en fin de 3^e ?

Les décisions d'orientation prises en fonction de vos évaluations vous paraissent-elles pertinentes, justes ?

À quelles difficultés vous heurtez-vous dans le domaine (relations avec les parents, par exemple) ?

Pensez-vous que la conception de l'évaluation qu'ont les autres acteurs de l'éducation se rapproche de la vôtre ? En quoi diffère-t-elle ?

Les IPR-IA

Les chefs d'établissement

Les COP

Les formateurs IUFM

Les jeunes enseignants

Les parents

Nous vous remercions de bien avoir voulu participer à cet entretien

Afin de faciliter l'analyse de vos propos nous vous demandons enfin d'entourer le ou les items proposés ci-dessous en fonctions de l'acceptation que vous en avez au regard du thème abordé ou de vos pratiques effectives.

<i>Vous diriez que l'évaluation c'est :</i>				
Diagnostiquer	Remédier	Recadrer	Former	Motiver
Valider	Contextualiser	Suivre	Vérifier	

<i>Comment voyez-vous les aspects institutionnels de l'évaluation ?</i>				
Contrôle	Mesure	Orientation	Lourdeur	
Sélection	Structuration	Sanction	Discordance	

<i>Quand vous procédez à une évaluation vous diriez qu'elle mesure ?</i>				
La plus-value apportée	Les nouveaux savoirs	Les nouvelles compétences	La progression	Des degrés d'acquisition

<i>Vous diriez que la notation c'est :</i>				
Une situation faussée	Injuste	Traumatisant	Un produit non recyclable	Une instantanéité réductrice
Équitable	Un bon instrument de mesure	Une récompense		

<i>Quelles formes d'évaluation utilisez-vous ?</i>				
Individuelle	Formative	Diagnostique	Auto évaluation	par Groupe
Sommative	Bilan			

Comment « fabriquez-vous » les évaluations ?				
Je les crée « tout seul »	J'utilise des Banque de données	J'utilise Internet	En équipe disciplinaire	En équipe pluridisciplinaire

Diriez-vous que vos évaluations sont rythmées par :				
Les progressions	Les rendez-vous institutionnels	Le hasard	La gestion de la classe	La préparations aux examens

Pour vous l'utilisation d'un barème permet :				
De hiérarchiser des exigences	D'inciter les élèves à répondre	D'ajuster des cibles	De dégager des objectifs	De respecter la progression

Les résultats des évaluations vous permettent pour la poursuite de vos progressions ?				
D'organiser des remédiations	De réajuster le contenu de vos cours	De susciter une discussion avec les élèves	De modifier l'atmosphère de la classe	De mieux me concerter avec mes collègues
D'individualiser mon enseignement				

Lors des évaluations vous diriez que vos élèves sont :				
Stressés	Attentifs	Indifférents	Contestataires	Intéressés
Sérieux	Blasés			

Contexte et paramètres généraux

Année de naissance.....Sexe M/F

Discipline.....

Grade.....

Nombre d'années dans la fonction.....

Nombre d'années dans l'établissement.....

Formation en IUFM, en école Normale, autre.....

Fonction spécifique (Prof principal, coord. Discipline, coord. Niveau).....

Actions de formation ou autres.....

Nous vous remercions de votre collaboration

Grille d'entretiens Principaux

Date :.....Interviewer :.....

Heure début :.....heure fin :.....

Identifiant collègue :.....

Identifiant principal :.....

- Étude de la DEP sur les pratiques évaluatives des enseignants en collège.
- un entretien qui permettra d'élaborer un questionnaire écrit
- échantillon représentatif d'enseignants (de diverses disciplines) en poste en collège.
- enregistrement pour des raisons pratiques
- parfaite confidentialité (les noms des établissements et vos noms ne seront pas communiqués).
- quelques questions, **volontairement générales**, sur l'évaluation des élèves.
- Le but de l'entretien : faire réagir à ces interrogations pour aboutir à un questionnaire susceptible d'être rempli le mieux possible par les enseignants à qui on l'adressera.

1 - la politique de l'établissement en matière d'évaluation

Il s'agit ici de tenter de décrire la politique de l'établissement en matière d'évaluation.

Comment percevez-vous les pratiques évaluatives mises en œuvre par les enseignants de votre établissement ?

Quelles sont vos préconisations en la matière ?

Évaluations diagnostiques d'entrée en 6^e

Banque d'outils

Examens blancs

Incitations particulières

Que souhaiteriez-vous faire qu'il est difficile de réaliser actuellement ?

2 - L'impact de l'évaluation sur la vie de l'établissement

Il s'agit ici des effets de l'évaluation sur le déroulement des cours.

Organisez-vous des réunions centrées sur l'évaluation ?

Sur la restitution des évaluations nationales

Sous quelle forme ?

Quels thèmes ?

Quelle organisation temporelle ?

Quel rôle assignez-vous au conseil de classe ?

Comment le vivez-vous concrètement ?

Y a-t-il une différence entre votre conception et votre vécu...

Comment préparez-vous les conseils de classe ?

La forme actuellement pratiquée dans votre établissement vous paraît-elle satisfaisante ?

Souhaitez-vous la faire évoluer ?

Quel type de bulletin scolaire est utilisé dans votre établissement ?

Des bulletins rénovés ?

Des bulletins informatisés ?

3 – Votre conception en matière d'évaluation des élèves :

Nous cherchons à appréhender votre conception de l'évaluation dans le cadre de vos attributions de chef d'établissement.

Selon vous, quels sont les objectifs essentiels de l'évaluation des élèves ?

Vérifier et mesurer des acquis ?

Aider aux apprentissages ?

Décider des passages

Pensez-vous que ces objectifs soient complètement compris des élèves ?

Les élèves ont une perception utilitariste de l'évaluation ?

Pensez-vous que l'évaluation doit obligatoirement aboutir à une répartition des élèves en catégories « faibles », « moyens », « forts » ?

En quoi l'évaluation est spécifique selon les disciplines ?

Sur le contenu ?

Sur les formes ?

4 - les aspects communication de L'évaluation

Nous cherchons à connaître votre opinion sur l'évaluation comme lien avec les élèves et leurs parents.

Pensez-vous que l'ensemble du système – notation, conseil de classe, bulletins – remplit bien ce rôle d'outil de communication ?

Avec les élèves de leur travail ?

Utilisez-vous les bulletins normalisés et les livrets de compétence ?

Comment utilisez-vous les évaluations pour l'orientation ?

Comment vous situez-vous dans le dialogue enseignants-élèves-parents ? À quelles difficultés vous heurtez-vous dans le domaine ?

Qu'évoque pour vous la notion de gestion de flux d'orientation des élèves ?

En termes d'image de votre établissement par rapport aux autres

Pensez-vous que la conception de l'évaluation qu'ont les autres acteurs de l'éducation se rapproche de la vôtre ? En quoi diffère-t-elle ?

Les enseignants

Les IPR-IA

Les COP

Les formateurs IUFM

Les jeunes enseignants

Les parents

Afin de faciliter l'analyse de vos propos nous vous demandons enfin d'entourer le ou les items proposés ci-dessous en fonctions de l'acceptation que vous en avez au regard du thème abordé ou de vos pratiques effectives.

Selon vous, vous diriez que les objectifs essentiels de l'évaluation sont ?				
Diagnostiquer	Remédier	Recadrer	Former	Motiver
Valider	Contextualiser	Suivre	Vérifier	

Comment voyez-vous les aspects institutionnels de l'évaluation ?				
Contrôle	Mesure	Orientation	Lourdeur	
Sélection	Structuration	Sanction	Discordance	

Vous diriez qu'une évaluation mesure ?				
La plus-value apportée	Les nouveaux savoirs	Les nouvelles compétences	La progression	Des degrés d'acquisition.

Vous diriez que la notation c'est :				
Une situation faussée	Injuste	Traumatisant	Un produit non recyclable	Une instantanéité réductrice
Équitable	Un bon instrument de mesure	Une récompense		

Quelles formes d'évaluation préconiserez-vous ?				
Individuelle	Formative	Diagnostique	Auto évaluation	par Groupe
Sommative	Bilan			

Diriez-vous que les évaluations dans votre établissement sont rythmées par :				
Les progressions	Les rendez-vous institutionnels	Le hasard	La gestion de la classe	La préparations aux examens

Pour vous l'utilisation d'un barème peut permettre :				
De hiérarchiser des exigences	D'inciter les élèves à répondre	D'ajuster des cibles	De dégager des objectifs	De respecter la progression

Les résultats des évaluations devraient permettre?				
D'organiser des remédiations	De réajuster le contenu des cours	De susciter une discussion avec les élèves	De modifier l'atmosphère de la classe	De faciliter la concertation avec les collègues
D'individualiser l'enseignement				

Lors des évaluations vous diriez que les élèves sont :				
Stressés	Attentifs	Indifférents	Contestataires	Intéressés
Sérieux	Blasés			

Contexte et paramètres généraux

Année de naissance.....Sexe M/F
 Discipline d'origine.....
 Grade.....
 Nombre d'années dans la fonction.....
 Nombre d'années dans l'établissement.....
 Formation en IUFM, en École Normale, autre.....
 Actions de formation ou autres.....

Nous vous remercions de votre collaboration

**ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES
ENSEIGNANTS**

I – VOUS ÉVALUEZ : POURQUOI ?

1 - Vous évaluez prioritairement vos élèves dans le but de : (*Classer 3 items par ordre d'importance, 1 = le plus important, 3 = le moins important et reporter votre choix dans les cases correspondantes*)
En général :

- 1 Aider à la prise de décisions
- 2 Communiquer sur les élèves
- 3 Connaître les élèves
- 4 Fournir une note
- 5 Mesurer les acquis des élèves
- 6 S'assurer que les objectifs ont été atteints

Ordre d'importance	1	2	3
Votre choix d'item			

Plus particulièrement : (*Classer 3 items par ordre d'importance, 1 = le plus important, 3 = le moins important et reporter votre choix dans les cases correspondantes*)

- 1 Apprécier les progrès des élèves
- 2 Comprendre la nature des erreurs des élèves
- 3 Déterminer le niveau de départ des élèves
- 4 Estimer le niveau global de votre classe
- 5 Planifier vos progressions
- 6 Préparer à un examen
- 7 Réguler le fonctionnement de la classe

Ordre d'importance	1	2	3
Votre choix d'item			

2 - Selon vous l'évaluation fait partie du processus d'apprentissage de l'élève
(une seule réponse, entourer le code)

1 = OUI

2 = NON

II – VOUS ÉVALUEZ : COMMENT ?

Prévoir

3 - Vous annoncez vos évaluations aux élèves : (*1 = toujours, 2 = souvent, 3 = quelquefois, 4 = jamais*)
(entourer le code)

À l'avance.....	1	2	3	4
Au moment même de les faire.....	1	2	3	4
Le rythme est régulier et connu des élèves.....	1	2	3	4

4 - Le calendrier des évaluations auxquelles sont soumis vos élèves est fixé par : (*1 = toujours, 2 = souvent, 3 = quelquefois, 4 = jamais*)

(entourer le code)

Le conseil d'enseignement (équipe disciplinaire)	1	2	3	4
Les contraintes administratives (par exemple l'approche des conseils de classe)	1	2	3	4
L'équipe pédagogique de la classe	1	2	3	4
Le projet d'établissement	1	2	3	4
Vous-même au rythme de vos progressions	1	2	3	4
Vous-même en prenant en compte les évaluations dans d'autres disciplines	1	2	3	4

5 - Vous programmez vos évaluations : (1 = toujours, 2 = souvent, 3 = quelquefois, 4 = jamais)

(entourer le code)

En début d'apprentissage (par exemple pour repérer les acquis et les manques des élèves)	1	2	3	4
En cours d'apprentissage (par exemple pour repérer des difficultés)	1	2	3	4
En fin d'apprentissage (par exemple pour mesurer le degré d'acquisition)	1	2	3	4

Concevoir

6 - Vos évaluations portent sur : (1 = toujours, 2 = souvent, 3 = quelquefois, 4 = jamais)

(entourer le code)

Des compétences disciplinaires	1	2	3	4
Des compétences transversales	1	2	3	4
Des savoir-être	1	2	3	4
Des connaissances	1	2	3	4

7 - Vous concevez vos évaluations : (1 = toujours, 2 = souvent, 3 = quelquefois, 4 = jamais)

(entourer le code)

À la fin de vos séquences d'enseignement	1	2	3	4
Au fur et à mesure du déroulement de vos séquences d'enseignement	1	2	3	4
En début d'année scolaire pour certains types d'évaluation	1	2	3	4
En même temps que la préparation de vos séquences d'enseignement	1	2	3	4

8 - Vous élaborez vos évaluations : (1 = toujours, 2 = souvent, 3 = quelquefois, 4 = jamais)

(entourer le code)

Collectivement avec des collègues d'autres disciplines	1	2	3	4
Collectivement avec des collègues de la même discipline	1	2	3	4
Seul(e)	1	2	3	4

9 - Vous échangez des contenus d'évaluation avec des collègues :

(entourer le code)

1 = Toujours 2 = Souvent 3 = Quelquefois 4 = Jamais

10 - Vous utilisez les ressources suivantes pour vos évaluations : (1 = toujours, 2 = souvent,

3 = quelquefois, 4 = jamais)

(entourer le code)

Banques d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique de la DEP	1	2	3	4
Documents d'accompagnement des programmes	1	2	3	4
Évaluations diagnostiques 6 ^e de la DEP	1	2	3	4
Outils d'éditeurs (manuels scolaires, etc.)	1	2	3	4
Ressources personnelles (par exemple des années précédentes)	1	2	3	4
Sites Internet disciplinaires nationaux et académiques	1	2	3	4
Sites Internet d'associations disciplinaires	1	2	3	4
Sites Internet d'enseignants	1	2	3	4
Autres : préciser	1	2	3	4
.....				

11 - Vous veillez particulièrement, quand vous évaluez : (1 = toujours, 2 = souvent, 3 = quelquefois, 4 = jamais)

(entourer le code)

Aux consignes	1	2	3	4
À faire mobiliser des connaissances, compétences, notions	1	2	3	4
À proposer un choix entre différents sujets	1	2	3	4
À proposer des tâches de difficultés variables	1	2	3	4
À varier les exercices proposés	1	2	3	4

12 - Vous centrez plus particulièrement vos évaluations sur : (1 = toujours, 2 = souvent, 3 = quelquefois, 4 = jamais)

(entourer le code)

Des tâches faisant appel à l'autonomie de l'élève	1	2	3	4
Des tâches faisant appel à la créativité de l'élève	1	2	3	4
Des tâches de restitution (cours, exercices)	1	2	3	4
Des tâches de transfert dans des situations différentes	1	2	3	4

Proposer

13 - Vous désignez les évaluations en utilisant les termes suivants :

(Cocher la ou les cases)

Bilan	<input type="checkbox"/>
Contrôle	<input type="checkbox"/>
Devoir sur table (DST)	<input type="checkbox"/>
Épreuve	<input type="checkbox"/>
Évaluation	<input type="checkbox"/>
Interrogation écrite	<input type="checkbox"/>
Test	<input type="checkbox"/>
Autres, lesquelles :	<input type="checkbox"/>
.....	

14 - Vous évaluez vos élèves selon les modalités suivantes : (1 = toujours, 2 = souvent, 3 = quelquefois, 4 = jamais)

(entourer le code)

Devoir rédigé à la maison	1	2	3	4
Épreuve courte écrite	1	2	3	4
Épreuve courte orale	1	2	3	4
Épreuve longue écrite	1	2	3	4
Épreuve longue orale	1	2	3	4
Participation orale en classe	1	2	3	4
Productions d'élèves (manipulations, performances, réalisations artistiques ou techniques)	1	2	3	4
Tâches à faire à la maison (exercices, schémas à compléter, lectures, apprentissage d'un petit texte...)	1	2	3	4
Tenue du cahier/classeur	1	2	3	4

Apprécier

15 - Selon vous, ce qui exprime le mieux le niveau d'acquisition des élèves est : (Classer 3 items du plus significatif (1) au moins significatif (3) et reporter votre choix dans les cases correspondantes)

- 1 Des appréciations écrites
- 2 Des commentaires oraux
- 3 Une grille de compétences
- 4 Des niveaux (acquis, non acquis, en voie d'acquisition...)
- 5 Une note chiffrée entre zéro et vingt
- 6 Un symbole (exemple A, B, C...)

Ordre de classement	1	2	3
Votre choix d'item			

16 - Vous fixez les objectifs suivants aux appréciations/annotations : (Classer 3 items par ordre d'importance, 1 = le plus important, 3 = le moins important et reporter votre choix dans les cases correspondantes)

- 1 Aider les élèves à repérer leurs erreurs
- 2 Alerter
- 3 Conseiller
- 4 Corriger
- 5 Encourager
- 6 Expliquer la réponse attendue
- 7 Expliquer/moduler la note
- 8 Faire réagir

Ordre de classement	1	2	3
Votre choix d'item			

17 - Êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? (1 = tout à fait d'accord, 2 = plutôt d'accord, 3 = plutôt pas d'accord, 4 = pas d'accord du tout)

(entourer le code)

La notation est juste si un barème strict a été établi	1	2	3	4
La notation permet de traiter tous les élèves de manière équitable	1	2	3	4
La notation représente bien tout ce que l'élève maîtrise	1	2	3	4
La notation représente bien tout ce qu'on a voulu évaluer chez l'élève	1	2	3	4

18 - Si vous modulez le barème de notation, c'est : (1 = toujours, 2 = souvent, 3 = quelquefois, 4 = jamais)

(entourer le code)

Après l'examen de quelques productions d'élèves	1	2	3	4
En fonction des résultats globaux de la classe	1	2	3	4
Le barème varie pour chaque élève selon d'autres paramètres	1	2	3	4
(degré d'investissement dans le travail, comportement...)				
Pour prendre en compte la qualité de l'expression (en particulier en ce qui.....	1	2	3	4
concerne la maîtrise de la langue)				
Pour prendre en compte la qualité de la présentation.....	1	2	3	4
Autres : précisez.....	1	2	3	4
.....				

19 - Vous annoncez aux élèves : (1 = toujours, 2 = souvent, 3 = quelquefois, 4 = jamais)

(entourer le code)

Le barème de notation	1	2	3	4
Les connaissances et compétences à maîtriser	1	2	3	4
Les critères de réussite	1	2	3	4
Le poids relatif de chaque évaluation	1	2	3	4
Autres : précisez.....	1	2	3	4
.....				

20 - Vous évaluez les travaux collectifs (toute situation dans laquelle les élèves travaillent en groupes) :

(1 = toujours, 2 = souvent, 3 = quelquefois, 4 = jamais)

(entourer le code)

En attribuant une note collective	1	2	3	4
En attribuant une note individuelle	1	2	3	4
En donnant une appréciation collective	1	2	3	4
En donnant une appréciation individuelle	1	2	3	4
En faisant renseigner par chaque élève une fiche de suivi	1	2	3	4
En renseignant vous-même une fiche de suivi pour chaque élève	1	2	3	4

21 - Dans le cas d'épreuves communes, vous les corrigez :

(1 = toujours, 2 = souvent, 3 = quelquefois, 4 = jamais)

(entourer le code)

En élaborant un barème commun	1	2	3	4
En confrontant les résultats de corrections individuelles	1	2	3	4
En effectuant une double correction	1	2	3	4

Restituer

22 - Vous restituez les travaux d'évaluation aux élèves : (1 = toujours, 2 = souvent, 3 = quelquefois, 4 = jamais)

(entourer le code)

De manière anonyme	1	2	3	4
De manière publique	1	2	3	4
En communiquant les résultats après la correction	1	2	3	4
Selon un classement	1	2	3	4

23 - Au moment de la correction : (1 = toujours, 2 = souvent, 3 = quelquefois, 4 = jamais)

(entourer le code)

Les élèves corrigent leur travail entre eux	1	2	3	4
Les élèves corrigent leur travail eux-mêmes	1	2	3	4
Vous donnez aux élèves un corrigé écrit	1	2	3	4
Vous présentez la correction complète	1	2	3	4
Vous présentez la correction seulement à partir des erreurs	1	2	3	4

24 - Vous encouragez vos élèves à prendre les corrections en compte : (1 = toujours, 2 = souvent, 3 = quelquefois, 4 = jamais)

(entourer le code)

En ajoutant des points à leur note après la correction de leur travail	1	2	3	4
En faisant conserver les évaluations	1	2	3	4
En faisant refaire l'évaluation après la correction	1	2	3	4
En faisant signer la copie ou le relevé de notes par les parents.....	1	2	3	4
En reprenant plusieurs fois de suite les mêmes questions	1	2	3	4

25 - Vous diriez que les élèves (1 = beaucoup, 2 = assez, 3 = un peu, 4 = pas du tout)

(entourer le code)

Attachent de l'importance surtout à leur note	1	2	3	4
Sont attentifs à la correction pour comprendre leurs erreurs	1	2	3	4
Sont attentifs à la restitution pour comprendre leur note	1	2	3	4
Sont indifférents quelle que soit leur note	1	2	3	4
Sont indifférents s'il n'y a pas de note	1	2	3	4

26 - Vous utilisez les supports de communication suivants :

(Cocher la ou les cases)

Bulletins trimestriels informatisés	<input type="checkbox"/>
Bulletins trimestriels détaillant des compétences	<input type="checkbox"/>
Bulletins trimestriels traditionnels	<input type="checkbox"/>
Carnet de correspondance	<input type="checkbox"/>
Livret de compétences	<input type="checkbox"/>
Grilles d'évaluation	<input type="checkbox"/>
Tableau de compétences disciplinaires	<input type="checkbox"/>
Autres : préciser.....	<input type="checkbox"/>
.....	

27 - Lors de votre dernière évaluation, combien de temps estimez-vous avoir passé à la préparation et à la correction ? (donner une durée en heures et minutes)

□ □ h □ □ mn

28 - Vos évaluations, en termes de passation par les élèves occupent :

(entourer le code)

1 = trop de temps 2 = beaucoup de temps 3 = un temps acceptable 4 = pas assez de temps

29 - Vos évaluations, en termes de restitution devant les élèves occupent :

(entourer le code)

1 = trop de temps 2 = beaucoup de temps 3 = un temps acceptable 4 = pas assez de temps

30 - En règle générale, vous estimez que l'évaluation prend :

(entourer le code)

1 = trop de temps 2 = beaucoup de temps 3 = un temps acceptable 4 = pas assez de temps

31 - Dans vos pratiques évaluatives, vous utilisez les TICE

(Cocher la ou les cases)

Comme objet d'évaluation	<input type="checkbox"/>
Comme outil de traitement des résultats	<input type="checkbox"/>
Comme support d'évaluation	<input type="checkbox"/>

III – VOUS ÉVALUEZ : QUELS EFFETS ?

32 - Selon vous, l'évaluation doit permettre à vos élèves de : (Classer 3 items par ordre d'importance, 1 = le plus important, 3 = le moins important et reporter votre choix dans les cases correspondantes)

- 1 Donner du sens à leurs apprentissages
- 2 Identifier leurs points forts et leurs points faibles
- 3 Mettre en œuvre leurs savoirs et leurs savoir-faire
- 4 Mesurer leurs progrès
- 5 Se situer face à leurs pairs
- 6 Se situer par rapport à leurs projets scolaires ou professionnels

Ordre d'importance	1	2	3
Votre choix d'item			

33 - Vous avez le sentiment que, dans le domaine de l'évaluation, vos élèves vous perçoivent comme un enseignant :

(Cocher la ou les cases)

- Plutôt compréhensif
- Plutôt juste
- Plutôt sévère

34 - Vous avez le sentiment que, dans le domaine de l'évaluation, vos élèves comprennent :

(Cocher la ou les cases)

- Vos attentes concernant les connaissances
- Vos intentions globales
- Vos attentes concernant les savoir-faire à mettre en œuvre

35 - Selon vous, communiquer autour des évaluations est : (1 = tout à fait d'accord, 2 = plutôt d'accord, 3 = plutôt pas d'accord, 4 = pas d'accord du tout)

(entourer le code)

- Inutile 1 2 3 4
- Une contrainte 1 2 3 **4**
- Une nécessité 1 2 3 **4**

36 - Vous évaluez pour informer tous les acteurs (élèves, parents, collègues...) : (1 = toujours, 2 = souvent, 3 = quelquefois, 4 = jamais)

(entourer le code)

- De l'attitude des élèves face au travail 1 2 3 4
- De leur niveau de performance 1 2 3 4
- De leurs potentialités de travail 1 2 3 4

37 - Vous utilisez les résultats des évaluations de vos élèves, dans vos classes, pour : (1 = toujours, 2 = souvent, 3 = quelquefois, 4 = jamais)

(entourer le code)

- Faire le lien avec les autres disciplines 1 2 3 4
- Individualiser les apprentissages 1 2 3 4
- Proposer des actions de remédiation..... 1 2 3 4
- Regrouper les élèves par types de besoin 1 2 3 4
- Réorganiser les contenus d'enseignement 1 2 3 4
- Repenser votre façon d'évaluer 1 2 3 4
- Revenir sur des points particuliers du programme 1 2 3 4

38 - Vous prenez connaissance des résultats des évaluations de vos élèves dans les autres disciplines :
(entourer le code)

1 = Toujours 2 = Souvent 3 = Quelquefois 4 = Jamais

39 - Vous avez le sentiment que vos pratiques en matière d'évaluation ont évolué :
(Cocher la ou les cases)

- Vous avez adapté vos évaluations au niveau repéré de vos élèves
- Vous avez le sentiment de perpétuer ce que vous avez vécu en tant qu'élève
- Vous ne voyez pas la nécessité de faire évoluer vos pratiques
- Vous revenez à des pratiques traditionnelles car au bout du compte il faut une note
- Vous trouvez essentiel pour votre métier d'évoluer dans ce domaine
- Vous vous adaptez aux réactions des élèves
- Vous vous sentez obligé(e) (par l'inspection, par l'administration, par les collègues) de faire
- évoluer vos pratiques
- Autres : précisez.....
-

40 - Les documents et les outils proposés par l'institution contribuent à faire évoluer vos évaluations :
(1 = beaucoup, 2 = assez, 3 = un peu, 4 = pas du tout)
(entourer le code)

- Banques d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique de la DEP 1 2 3 4
- Documents d'accompagnement des programmes disciplinaires 1 2 3 4
- Évaluations diagnostiques (6^e) de la DEP 1 2 3 4
- Autres : précisez..... 1 2 3 4
-

41 - Les mesures liées à la gestion de l'hétérogénéité des élèves contribuent à faire évoluer vos pratiques évaluatives : (1 = beaucoup, 2 = assez, 3 = un peu, 4 = pas du tout)
(entourer le code)

- Dispositifs d'aide individualisée 1 2 3 4
- Dispositifs de diversification des parcours 1 2 3 4

42 - Dans votre établissement, il y a une approche collective de l'évaluation des élèves :
(Cocher la ou les cases)

- À l'initiative de collègues
- À votre propre initiative
- C'est inscrit dans le projet d'établissement
- Dans le cadre de travaux collectifs (IDD...)
- Il n'y a pas d'initiative de ce type dans votre établissement

43 - Si elle existe, cette approche collective permet de :
(Cocher la ou les cases)

- Arrêter un calendrier des évaluations
- Élaborer des épreuves communes à un niveau
- Élaborer des épreuves communes à une discipline
- Fixer en commun des critères d'évaluation
- Harmoniser les modes d'appréciation et de restitution

44 - Vous estimez que, dans les conseils de classe : (1 = trop, 2 = suffisamment, 3 = pas assez, 4 = pas du tout)

(entourer le code)

Les appréciations de vos collègues sont prises en compte	1	2	3	4
Les notes de vos collègues sont prises en compte	1	2	3	4
Vos appréciations sont prises en compte	1	2	3	4
Vos notes sont prises en compte	1	2	3	4

45 - Vous estimez que les évaluations que vous conduisez vous aident à mieux connaître vos élèves, en vue des propositions d'orientation :

(entourer le code)

1 = Tout à fait 2 = Assez 3 = Un peu 4 = Pas du tout

46 - En général, par rapport à vos évaluations, vous êtes satisfait des décisions d'orientation :

(entourer le code)

1 = Tout à fait 2 = Assez 3 = Un peu 4 = Pas du tout

47 - Vous avez reçu une formation sur le thème de l'évaluation des élèves

(Cocher la ou les cases)

En formation initiale	<input type="checkbox"/>
En formation continue	<input type="checkbox"/>
En auto formation	<input type="checkbox"/>
À votre demande personnelle	<input type="checkbox"/>
À la demande de votre établissement	<input type="checkbox"/>
Sur proposition de votre inspecteur	<input type="checkbox"/>
Jamais	<input type="checkbox"/>

48 - Actuellement, quels seraient vos besoins les plus importants en matière d'évaluation des élèves ?

(si vous répondez, cocher la case)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

49 - Souhaiteriez-vous nous faire part ici d'autres éléments concernant vos pratiques d'évaluation ?

(si vous répondez, cocher la case)

[207]

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

N'oubliez pas de renseigner la page 12, merci → → →