





Présenté et soutenu par

Nathalie BERTHEZENE

Les enseignants débutants et l'évaluation : entre discours et pratiques

ENCADREMENT:

Claudine GARCIA-DEBANC CLLE, UMR 5263, CNRS & Université Toulouse 2-Jean Jaurès

Sommaire

Int	ntroduction1					
١.	Év	aluer et enseigner	3			
	<i>I</i> .1	Qu'est-ce qu'évaluer ?	3			
	1.2	Fonctions et formes de l'évaluation.	4			
	1.3	Évaluer et noter				
	1.4	Les critères d'évaluation				
		L'évaluation par compétences				
	<i>1.5</i>					
	1.5					
	1.5					
	1.5	.4 Les difficultés dans la mise en œuvre d'une évaluation par compétences	12			
	1.6	L'évaluation scolaire	14			
	1.6	.1 Les attentes institutionnelles	14			
	1.6					
	1.6	Un point d'ambiguïté dans le rôle donné à l'évaluation scolaire.	17			
	1.7	La posture professionnelle	17			
	1.7					
	1.7	.2 Le geste évaluatif	26			
	1.8	Évaluation formative et production d'écrits	29			
	1.9	Les représentations de l'acte d'évaluer chez les enseignants	31			
II.	N.4	éthodologieéthodologie	24			
		-				
	II.1	La question de recherche	34			
	11.2	Le recueil des données				
		2.1 Le questionnaire				
		2.2 L'entretien semi-dirigé				
	11	2.3 Les outils et supports d'évaluation				
	11.3	L'échantillon	37			
	11.4	L'analyse des données et les critères d'analyse retenus	38			
Ш	Co	onceptions et pratiques chez les enseignants débutants	39			
	III.1	Analyse des pratiques d'évaluation	39			
	III.	1.1 Analyse des travaux d'évaluation proposés par Marjorie				
	III.	1.2 Analyse des travaux d'évaluation proposés par Vanessa				
	Ш.	1.3 Analyse des travaux d'évaluation proposés par Élise	56			
	III.2	Recueil des conceptions des enseignantes	63			
	Ш.	2.1 Les fonctions attribuées à l'évaluation				
	III.	2.2 Le rapport évaluation et apprentissage				
	Ш.	2.3 Les éléments de difficultés	68			
	III.3	Confrontation des pratiques et du discours	69			
		3.1 Éléments de synthèse sur les pratiques observées				
	Ш.	3.2 Éléments de synthèse sur le discours				
	Ш.	3.3 Entre pratique et discours	71			
Cn	nclus	ion	72			
Bil	bliogr	aphie	74			

Introduction

L'évaluation est un sujet d'actualité qui mobilise actuellement et depuis longtemps chercheurs et monde politique afin de réfléchir à des dispositifs plus bénéfiques pour les apprentissages. Il fait actuellement l'objet de beaucoup de débats autour du type d'évaluation, de ses modalités. Cela témoigne de l'importance de ce sujet, de ses enjeux eu égard aux controverses, tensions que cela suscite dans notre société que l'on soit chercheur, politicien, enseignant ou parent d'élève.

A travers ce mémoire, je souhaite aborder la question de la formation des jeunes enseignants notamment dans leur rapport à l'évaluation. Je suis conseillère pédagogique dans le 1^{er} degré et donc je suis amenée à mettre en place des actions de formation, à accompagner les nouveaux titulaires dans leur début de carrière. Au vu des réflexions et concertations menées à l'échelle nationale, il n'est pas illusoire de penser que quels que soient les éléments qui s'en dégageront, les formateurs dont les conseillers pédagogiques seront amenés à développer des formations afin de faire évoluer les pratiques évaluatives. Les formateurs ont conscience que le seul fait de proposer, de montrer de nouvelles pratiques ne suffit pas à ce qu'elles soient mises en œuvre. Les praticiens doivent pouvoir se les approprier. Ces pratiques se confrontent aussi à des représentations, des valeurs qui peuvent devenir des obstacles à cette appropriation. Les enseignants fondent leur pratique sur leurs propres représentations liées à leur vécu (formation initiale, leur propre scolarité notamment), mais aussi en composant avec la pression sociale (attentes des parents parfois importantes), les exigences de l'institution et aussi en fonction du public auquel ils font face.

Ainsi si l'on veut que les actions de formations soient porteuses et aient un impact sur les pratiques évaluatives, il apparaît important de prendre en compte ces facteurs et de pouvoir analyser les difficultés rencontrées par les enseignants, de mettre en évidence le rapport qu'ils entretiennent avec l'évaluation, les représentations qu'ils en ont afin de dégager les tensions et divergences qui pourraient être des obstacles à des modifications de pratiques.

Je me propose donc dans ce mémoire de partir de l'hypothèse qu'il existe des écarts entre pratiques et représentations de l'évaluation chez les enseignants débutants. Les données récoltées à l'aide d'un questionnaire, d'entretiens semi-directifs portant sur le commentaire de productions d'élèves permettront de mesurer si cet écart est réel.

Dans un premier temps, il me parait important d'apporter un éclairage sur ce qu'est l'évaluation, quelles sont ses fonctions, les formes qu'elle peut prendre. A partir des attentes institutionnelles et des travaux de chercheurs, nous verrons comment elle peut faire partie intégrante des enseignements par la prise en compte de l'erreur comme un incontournable de l'apprentissage dans le geste professionnel d'évaluation.

Dès lors, ces apports nous aideront à analyser les données récoltées afin de mettre en évidence les conceptions de l'évaluation des enseignants débutants au regard de leurs pratiques : quelle représentation ont-ils de l'évaluation et de sa fonction ? Quelle fonction de l'évaluation transparait dans leurs pratiques évaluatives ? Les pratiques d'évaluation

diffèrent-elles selon les disciplines d'enseignement évaluées ? Discours sur l'évaluation et pratiques évaluatives témoignent-ils d'une même conception ou de conceptions divergentes ? Les conceptions de l'évaluation chez les jeunes débutants sont importantes dans le conseil pédagogique dans la visée de les utiliser comme levier de formation pour faire évoluer les pratiques. C'est ce à quoi nous essaierons de répondre lors de l'analyse des données récoltées.

I. Évaluer et enseigner

I.1 Qu'est-ce qu'évaluer?

Dans un premier temps, il me semble important d'apporter des éléments concernant l'évaluation notamment la définition du terme d'évaluer. La définition donnée par un dictionnaire usuel tel le Petit Larousse (1995) est la suivante : « Déterminer la valeur, le prix, l'importance de ». Mais comme le souligne Michel Barlow (2003) «[...] les dictionnaires "généralistes", même les plus récents, ignorent superbement le sens du mot évaluer en matière d'éducation 1». Il s'appuie donc sur l'étymologie latine du mot soit valere qui signifie être en bonne santé, être fort afin donner une définition plus proche de l'acte éducatif : « Évaluer, c'est donc repérer le degré de réussite, en même temps que les possibilités encore ouvertes d'un mieux-être, d'un accomplissement. C'est aussi faire surgir du sens, révéler dans une conduite la part d'intelligibilité déjà acquise et celle qui reste à conquérir ²». Cette définition pose plusieurs éléments : le niveau de réussite, l'idée de progrès, de sens, de la réalisation individuelle. L'évaluation aurait donc pour visée de rendre visible le niveau de réussite et d'ouvrir les possibilités de progresser, de se réaliser. Mais Michel Barlow (2003) va plus loin en inscrivant cet acte évaluatif dans une situation de communication qui lierait l'évaluateur et l'évalué. Ainsi l'évaluation fonctionne comme « un acte de communication » dont « l'évaluateur n'a pas l'initiative du processus de communication. Le message qu'il produit est par définition un message en retour, un feedback en réponse à une communication précédente dont l'élève a été l'auteur, à travers son devoir [...] 3». C'est une situation de communication où l'évalué a un message en retour sur sa production.

Et si l'évaluation a été définie du point de vue de son intention, il s'agit aussi d'en repérer sa nature, ce qui la fonde, de comprendre ce qui est transmis dans ce feed-back entre l'évalué et l'évaluateur. Pour Michel Barlow (2003), l'évaluation est tout d'abord jugement, en référence aux travaux de Noizet et Caverni (1978) mais c'est un jugement qui s'appuie sur « [...] une *comparaison* entre ce que l'on constate et ce que l'on espérait ; entre un réel et un idéal ⁴». Nombreux sont les chercheurs à utiliser le terme de jugement pour définir l'évaluation, néanmoins ce terme n'est pas à prendre dans son sens premier délivré par les dictionnaires généralistes, tels Le Petit Robert (1992) : « décision, arrêt, sentence ». En ce sens, il porte une connotation négative et se pose en sanction, « pose un rapport comme Vrai ou faux ⁵ (Tardif, 1993) » et peut être sujet à discussion. Il ne faut pas s'en tenir à ce sens-là mais plutôt le considérer dans sa troisième acception : « faculté de l'esprit permettant de bien juger les choses qui ne font pas l'objet d'une connaissance immédiate certaine ni d'une démonstration rigoureuse (Le petit Robert 1992) ». Dès lors,

¹ BARLOW, Michel (2003). L'évaluation scolaire, mythes et réalités. Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur. P.13

² Ibidem. P.15

³ Ibidem. P.16

⁴ Ibidem. P.19

⁵ TARDIF, Jacques. (1993). *L'évaluation dans le paradigme constructiviste*. Texte tiré de *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation.* Coll. Sous la direction de René Hivon. Université de Sherbrooke, Canada. P.27-56.

on s'approche davantage de la définition de Gardner (1992), évoquée par Jacques Tardif (1993) ⁶: processus par lequel des informations sont obtenues au sujet des connaissances (skills) et des capacités (potentials) d'une personne [...] ce processus de recueils d'informations vise à fournir une rétroaction significative à la personne évaluée et à fournir les données utiles à la communauté dans laquelle il vit ». Dans cette définition, sont présents le recueil d'information, l'acte de communication dans le retour fait à l'évalué et la question du sens. Les informations renvoyées doivent être significatives, faire sens.

Pour permettre de définir si la production, le référé (Hadji, 1995)⁷ est réussie ou non, de lui donner du sens, ce jugement, cette comparaison entre l'attendu et le réel vont s'appuyer sur des critères d'analyse, les référents (ibidem), de la production réalisée. Florence Castincaud (2014) ⁸ rappelle « qu'un critère est une norme, souvent implicite, à laquelle nous nous référons pour dire qu'un élève a « su faire » telle tâche ». Nous verrons plus loin qu'il existe différents types de critères.

Dès lors, l'évaluation « est toujours un jugement en fonction d'une valeur, et l'enjeu n'est donc pas tant de rendre l'évaluation plus exacte et plus juste, mais plutôt de communiquer à l'évalué ce qu'on attend de lui et de l'inciter ainsi à partager les finalités de la formation » Si ce jugement s'appuie simplement sur un constat de l'écart entre l'attendu et le réalisé, il relève plus du contrôle. S'il s'appuie sur des critères, il s'inscrit dans une démarche d'analyse et de recherche de sens.

A l'issue de cet essai de définition, nous retiendrons donc l'évaluation comme acte par lequel, l'évaluateur observe, analyse une production en regard de critères explicites et en fait une interprétation afin de délivrer un message en retour ou Feedback à l'évalué. Néanmoins il reste à savoir dans quelle visée, l'évaluation est réalisée et ce qui est renvoyé à l'évalué. Nous allons donc voir ci-dessous quelles fonctions peuvent être attribuées à l'évaluation et les formes qu'elle peut prendre.

I.2 Fonctions et formes de l'évaluation.

Dans son ouvrage Gérard Scallon (2000)¹⁰ définit, en s'appuyant sur la typologie de Bloom (1971), trois types d'évaluation ayant des fonctions différentes :

• L'évaluation diagnostique : « Effectuée au tout début d'une période de formation, l'évaluation diagnostique a une fonction préventive ». Elle permettra de voir où en est l'élève dans ses apprentissages et donc d'intervenir sur les apprentissages qui suivront.

4

⁶ TARDIF, Jacques. (1993). *L'évaluation dans le paradigme constructiviste*. Texte tiré de *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation.* Coll. Sous la direction de René Hivon. Université de Sherbrooke, Canada. P.27-56.

⁷ HADJI, Charles. *L'évaluation, règles du jeu*. (1995). Paris, ESF Editeur. P.26.

⁸ CASTINCAUD Florence in CASTINCAUD Florence, ZAKHARTCHOUK Jean-Michel (2014). *L'évaluation. Plus juste et plus efficace : comment faire ?* Amiens, Canopée Éditions - Chapitre 2, page 46.

⁹ REY, Olivier, FEYFANT Annie (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. Dossier de veille de l'IFE n°94.

¹⁰ SCALLON, Gérard (2000). L'évaluation formative. Bruxelles, Éditions De Boeck- p. 15

- L'évaluation formative : elle « a pour fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant le déroulement même d'un programme d'études, d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage ». La régulation, les ajustements de l'enseignement sont partie intégrante du processus d'apprentissage.
- L'évaluation sommative : elle « devrait idéalement survenir au terme d'un long processus d'enseignement et d'apprentissage afin de sanctionner, certifier, pour chaque étudiant, le degré de maîtrise des objectifs pédagogiques visés ». C'est la phase terminale de l'apprentissage qui aboutit à une transmission des résultats aux élèves et à leurs familles.

D'autres chercheurs, tels Bernard Rey et Annie Feyfant (2014) ¹¹ différencient évaluation sommative et certificative plus axées sur une évaluation diplômante et introduisent la notion d'évaluation pronostique ayant une fonction d'orientation.

De plus ces deux auteurs regroupent toutes ces formes d'évaluation sous trois fonctions dominantes, à partir des travaux de De Ketele (1993) : la fonction certificative renvoyant aux échecs ou réussites (évaluations certificative et sommative), la fonction formative permettant d'améliorer les apprentissages (évaluations formative et formatrice) et la fonction d'orientation pour préparer une nouvelle action (évaluations pronostique et diagnostique).

Gérard Scallon (2000)¹² évoque d'autres fonctions et pour certaines plus prégnantes de l'évaluation de nos jours :

- Motiver et stimuler les élèves : il s'agit de valoriser le travail des apprenants et de les impliquer dans leur apprentissage. Cette fonction est à rapprocher de la fonction formative. L'élève plus motivé et conscient de ses réussites sera plus en position de progresser.
- Informer : l'évaluation a aussi la fonction d'informer les familles des résultats de leurs enfants au moyens des outils institutionnels tels livrets scolaires, bulletins scolaires. Cette fonction d'information est liée à la fonction sommative sous la forme d'un bilan, d'un retour fait aux familles des résultats obtenus.
- Réguler est une fonction importante qui prend corps dans l'évaluation formative.
 Elle en constitue le point essentiel. L'évaluation permet alors pour l'enseignant et/ou l'élève d'adapter le parcours d'apprentissage pour acquérir les compétences attendues.

Ces fonctions de l'évaluation permettent d'identifier le sens donné à l'évaluation autant dans la pratique que dans le discours. Il sera important lors de l'analyse des données de repérer, quelle fonction est attribuée à l'évaluation par les jeunes enseignants au niveau de leur représentation du métier ainsi que des pratiques effectives d'évaluation.

Communément, l'évaluation est associée à la note dans les représentations courantes. Il est important avant d'aller plus loin de définir la note et son rapport avec l'évaluation.

_

¹¹ REY, Olivier, FEYFANT Annie (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. Dossier de veille de l'IFE n°94.

¹² SCALLON, Gérard (2000). L'évaluation formative. Bruxelles, Éditions De Boeck- p.19

I.3 Évaluer et noter

Dans l'histoire de l'évaluation, terme qui n'est apparu qu'aux alentours de 1960 selon Daniel Hameline (2005)¹³, la note s'installe en fin du 19^{ème} siècle dans les pratiques scolaires, après un usage quasi exclusif du classement qui permettait de dégager une petite élite utile à la nation (F.Castincaud, J.M Zakhartchouk, 2014)¹⁴. La note apparait donc comme une valeur chiffrée permettant d'apprécier le niveau, le travail des élèves. Complétons cette définition par celle donnée par Charles Hadji (1989)¹⁵: « originellement la note est notation, au double sens de représentation par un symbole, et de brève communication écrite ». La note est utilisée pour donner la valeur d'un résultat mais est aussi un moyen pour transmettre un résultat à l'évalué, à ses parents, à l'institution du fait de sa lisibilité rapide. Une autre définition s'appuyant sur la philosophie, est apportée par Bruno Lomenède (2014)¹⁶: la note serait donc fondée philosophiquement à mesurer un écart par rapport à la perfection ».

La note est donc une valeur appréciative, un moyen de communication, un outil de mesure mais les limites de la note, selon Charles Hadji (1989)¹⁷ résident justement dans le fait que « pour le sens commun, noter, c'est mesurer ». En effet, pour établir une mesure, il est nécessaire de s'appuyer sur des unités de mesure permettant d'obtenir un résultat objectif et fiable. Or de nombreux travaux de recherche démontrent que la note pour une même production est variable selon l'évaluateur. Elle peut même varier dans le temps. Les sources de fluctuations ont trois origines possibles, dégagées par Charles Hadji (1989) :

- La subjectivité de l'évaluateur qui est liée à la sensibilité qu'il a envers tel ou tel aspect de la production évaluée, aux représentations qu'il a du résultat attendu, de son rôle d'évaluateur.
- Le facteur social : l'appartenance sociale de l'évalué (mécanisme de reconnaissance ou d'exclusion sociale) autant que le contexte social de l'évaluation (public concerné, inscription géographique et sociale de l'établissement ...) peuvent entrer en jeu et influer sur l'attribution de la note.
- Le fonctionnement cognitif de l'évaluateur qui peut faire varier la note selon plusieurs facteurs que G. Noizet et J.P Caverni ont identifié dans leurs travaux $(1983)^{18}$:
 - o l'ordre des productions dans le lot évalué
 - o les informations dont on dispose sur les producteurs,
 - o La « place » des indices prélevés dans une production appréhendée nécessairement de façon diachronique,
 - o La combinaison ou l'articulation d'indices relevant de plusieurs dimensions (ex : style, orthographe, calcul, raisonnement);

¹³CASTINCAUD, Florence, ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel (2014). L'évaluation. Plus juste et plus efficace : comment faire? Amiens, Canopée Éditions. P.22

¹⁵ HADJI, Charles (1989). *L'évaluation règles du jeu*. Paris, ESF Éditeur. P. 91

¹⁶ CASTINCAUD, Florence, ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel (2014). L'évaluation. Plus juste et plus efficace : comment faire? Amiens, Canopée Éditions. P.22

¹⁷ HADJI, Charles (1989). *L'évaluation règles du jeu*. Paris, ESF Éditeur. P. 93

¹⁸ *Ibidem*. P. 96

o La nature du langage utilisé pour énoncer l'évaluation.

Ainsi si l'on se réfère aux éléments de définition de l'évaluation évoqués précédemment, qui posent l'évaluation comme dispositif d'appréciation d'une production, de recherche de sens, d'analyse utilisant des critères permettant de renvoyer à l'évalué les éléments de progression et de réussite, la note reste de l'ordre du constat, ne renvoyant à l'élève qu'une valeur subjective, approximative et variable. Dès lors que l'on souhaite conserver ou non la note comme outil de transmission, d'appréciation, il s'agit de construire des critères d'évaluation précis et explicites au regard des compétences évaluées.

I.4 Les critères d'évaluation

Évaluer va nécessiter, comme nous l'avons vu plus haut, que l'enseignant définisse des critères d'évaluation des productions. Ils sont pour Florence Castincaud (2014)¹⁹ de deux types. Elle définit tout d'abord les critères de réalisation qui renvoient aux procédures mises en œuvre par l'apprenant pour arriver au résultat, pour répondre à la question posée, pour résoudre la tâche donnée. Ensuite, les critères de réussite servent à fixer les seuils d'acceptabilité du résultat et obéissent à cinq dénominateurs communs énoncés par Georgette Nunziati (1990) 20 : tout d'abord « la pertinence (pas de hors-sujet), la complétude (tous les éléments attendus sont présents), l'exactitude (pas d'erreurs) » ainsi que deux autres relevant plus de l'excellence: «le volume de connaissance et l'originalité ». Pour faire le lien avec les différents critères d'évaluation, il est possible de considérer que l'évaluation sommative prend surtout en compte les critères de réussite et donc la validité des résultats alors que les évaluations formatives et formatrices essaient de mettre en évidence et de comprendre les procédures employées pour arriver aux résultats et en rendant les critères explicites sachant que l'évaluation formatrice se situe dans « [...] la démarche qui va tenter de prendre en compte l'appropriation de ces critères par les élèves » (Florence Castincaud, 2014)²¹ notamment en favorisant les situations d'auto-évaluation, plus impliquantes pour l'apprenant.

Dans tous les cas, ce qui parait important c'est que dans cette situation de communication (Barlow, 2003)²², « l'élève et l'enseignant sachent tous deux "à quoi on verra que la tâche est réussie au niveau demandé" ²³ » et donc que les critères soient lisibles par tous quelle que soit la forme que peut prendre l'évaluation.

Il sera intéressant lors de l'analyse des données de repérer si certains de ces critères sont évoqués ou utilisés de manière dominante par les jeunes enseignantes : les critères de réussite sont-ils privilégiés par rapport aux critères de réalisation ou inversement ? Critères de réussite et de réalisation ont-ils une part égale dans le regard porté sur la production de

¹⁹ CASTINCAUD, Florence. L'évaluation formative et formatrice in CASTINCAUD, F, ZAKHARTCHOUK, J.M (2014). L'évaluation. Plus juste et plus efficace : comment faire ? Amiens, Canopée Éditions. p.46 ²⁰ Ibidem

²¹ *Ibidem*. p.47

²² BARLOW Michel (2003). L'évaluation scolaire, mythes et réalités. Paris : ESF Éditeur.

²³ CASTINCAUD, Florence. *L'évaluation formative et formatrice* in CASTINCAUD, F, ZAKHARTCHOUK, J.M (2014). *L'évaluation. Plus juste et plus efficace : comment faire ?* Amiens, Canopée Éditions. p.46

l'apprenant ? Les tâches évaluatives ou exercices proposés sont-ils liés à un type de critères spécifiques ?

Aujourd'hui, l'objet d'évaluation privilégié est la compétence, nous allons donc essayer de la définir et de voir comment les fonctions de l'évaluation composent avec l'évaluation par compétences.

I.5 L'évaluation par compétences

I.5.1 Éléments de définition et de caractérisation.

En 2005 a été adopté en France le socle commun de connaissances et de compétences, référentiel de compétences à acquérir sur toute la scolarité. Le livret de compétences est l'outil qui permet le suivi de ces acquisitions sur tout le parcours scolaire. Il ne s'agit plus dès lors uniquement de contrôler les savoirs, les connaissances. La création du socle commun s'inscrit non plus seulement dans le strict cadre des orientations ministérielles françaises mais surtout dans le cadre des directives européennes dans un souci d'adéquation de l'enseignement avec les attentes économiques et sociales des sociétés européennes.

Que met-on sous le terme de compétence ? Qu'est ce qui définit une compétence ? Plusieurs chercheurs ont essayé de définir cette notion et le rapport de l'IGEN (2007)²⁴ fait état de certaines définitions dont celle de Philippe Perrenoud (1999) : « Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes ». Dans cette définition, connaissances et capacités ne s'opposent pas et sont complémentaires pour construire les compétences dans des situations problèmes. Dès lors l'évaluation des compétences doit se faire en situation complexe où l'évalué va devoir faire appel à ses capacités et savoirs pour la résoudre. Ce facteur de complexité de la situation est repris par Jacques Tardif (2006)²⁵: « Une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Ces définitions, deux parmi de nombreuses autres, témoignent de la complexité de cette notion et de la difficulté à la cerner précisément. Néanmoins, elles s'accordent sur le fait qu'une compétence s'élabore dans une situation complexe où l'apprenant est amené à agir pour trouver des réponses, des solutions en utilisant ses connaissances et aptitudes. Le savoir n'est pas le point central, la finalité de l'évaluation : « Les évaluations doivent par conséquent concerner l'application

²⁴ MEN (juin 2007). Rapport IGEN n°2007 – 048. *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis.*

²⁵ Définition présentée par Jacques Tardif, conférence du 27 avril 2006 à l'université de Sherbrooke (Québec) : « *L'évaluation des compétences de la nécessité de documenter un parcours de formation* » in Rapport IGEN n°2007 – 048 (juin 2007). Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis.

des compétences en contexte et concerner des processus d'apprentissage autant que des acquis d'apprentissage (Rey, 2012)²⁶ ».

L'évaluation par compétence est donc en rupture avec les pratiques scolaires traditionnelles et l'évaluation sommative : « une démarche rigoureuse d'évaluation des compétences nécessite donc de mettre l'élève face à une situation complexe et inédite, ce qui pose un problème en terme de contrat didactique : la plupart des élèves comme des enseignants estiment logiquement que l'évaluation porte sur des choses qu'on a enseignées or la situation d'évaluation de la compétence ne peut faire l'objet d'un enseignement préalable » (Kahn, 2012) ²⁷. Néanmoins, il ne faut pas y voir une mise en difficulté des élèves par des situations absolument nouvelles qui creuseraient les inégalités entre bons et mauvais élèves, mais des mises en situations complexes nouvelles sur des éléments déjà connus des élèves : « ce qui est en jeu n'est donc pas de confronter l'élève à des opérations « infaisables » ou trop compliquées pour son niveau, mais de lui faire mettre en jeu une articulation différente d'opérations déjà connues ou réalisées (Gérard,2008)²⁸.

En outre, la rupture avec les pratiques traditionnelles réside aussi dans le fait qu'elle « implique que l'on évalue à travers des situations complexes et que l'on privilégie la compréhension globale d'une réponse singulière sur la mesure des résultats standardisés (Pepper, 2013)²⁹ ». Si chaque réponse est singulière, c'est donc qu'il y a plusieurs réponses ou solutions possibles et pas une réponse unique.

A partir de ce qui vient d'être énoncé notamment dans les documents de l'IFé, j'ai fait le choix de comparer sous la forme du tableau ci-dessous l'évaluation par compétence au regard des pratiques traditionnelles :

Évaluation traditionnelle des connaissances	Évaluation des compétences	
•Les procédures évaluées sont automatisables, reproductibles, et renvoient peu d'incertitude à l'évaluateur.	•La tâche à accomplir change de nature selon la situation ce qui génère une incertitude de l'évaluateur de savoir si l'élève est en capacité de répéter sa performance.	
• L'entrée se fait par les savoirs.	•L'entrée se fait par les familles de situations permettant à l'évalué de mobiliser des compétences identiques dans des situations nouvelles.	
• La réponse à la situation d'évaluation est unique.	 Plusieurs réponses possibles en fonction des procédures utilisées. 	

Fig 1 – tableau comparatif évaluation des connaissances et évaluation de compétences.

²⁸ Ibidem .P.3

²⁶ Rey, Olivier. *Le défi de l'évaluation des compétences* – Dossier d'actualité veille et analyses de l'IFé n°76, juin 2012.P.11

²⁷ Ibidem. P.3

²⁹ REY, Olivier et FEYFANT, Annie. (2014). *Evaluer pour (mieux) faire apprendre –* Dossier d'actualité veille et analyses de l'IFé n°94.P.30

Cette distinction évaluation de connaissances et évaluation de compétences nous permettra d'identifier dans quelles perspectives se situent les enseignants tant dans le discours que dans la pratique : dans les évaluations données à leurs élèves les enseignants privilégientils l'évaluation des connaissances ou celle des compétences ?

Dans le but d'analyser les productions, il est important, en premier lieu, de définir les situations et tâches d'évaluations.

I.5.2 Situations d'évaluation : tâche simple, tâche complexe ?

Nous venons de caractériser et d'essayer de définir l'évaluation par compétences. Intéressons-nous maintenant aux situations qui permettent d'évaluer et notamment d'évaluer les compétences. En effet, il semble important de s'interroger face à une situation d'évaluation sur les démarches cognitives que met en œuvre la tâche à accomplir et sur les tâches permettant d'évaluer des compétences.

Pour Jean-Marie De Ketele (2010)³⁰, « la complexité est au cœur de l'approche par compétence. Être compétent c'est pouvoir gérer le complexe [...]. Être compétent c'est bien sûr aussi gérer des situations coutumières ne nécessitant que des micro-adaptations et l'application, de manière relativement routinière, d'un certain nombre de procédures simples et répétitives ». Jean-Marie De Ketele (2010 distingue ainsi deux types de situations d'évaluation : les situations complexes permettant d'évaluer les compétences et les situations simples axées sur les ressources (savoirs et connaissances). Les situations simples renvoient à des tâches simples n'offrant qu'une seule possibilité de réponse alors que les tâches complexes offrent plusieurs possibilités de solutions et de cheminements différents. A partir de cette distinction, Jean-Marie De Ketele (2010) établit des niveaux de complexité :

- Sur l'évaluation des ressources :
 - 1. « Démarche de restitution de connaissances » : mobilisation de la mémoire.
 - 2. « Démarche d'application scolaire » où sont mobilisés mémoire et habiletés sur des savoirs de base.
 - 3. « Démarche d'application habillée » : les savoir-faire à mobiliser sont donnés mais l'élève doit les réinvestir dans une situation familière.
- Sur l'évaluation des compétences :
 - 4. « Démarche de production très contextualisée » : les savoirs à mobiliser ne sont pas indiqués et l'élève doit chercher dans ses ressources propres celles qui le mèneront à résoudre une situation inédite.
 - 5. « Démarche de production libre » : l'élève est en situation de transfert dans une situation inédite.

³⁰ DE KETELE, Jean-Marie (2010) – *Ne pas se tromper d'évaluation* – Revue française de linguistique appliquée 1/2010 (Vol. XV), p. 25-37

http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquée-2010-1-page-25.htm

Les trois premiers niveaux de tâches sont du registre de l'application, tâches simples mobilisant uniquement des savoirs alors que les deux autres niveaux sont de l'ordre du réinvestissement et du transfert, tâches complexes sollicitant savoirs, habiletés et compétences.

L'évaluation des compétences nécessite donc pour l'enseignant de construire des situations offrant des tâches complexes ne pouvant être évaluées aussi simplement (par la note) que les situations comportant des tâches simples. Ainsi pour Jean-Marie De Ketele (2010)³¹, « au plus les questions d'évaluation se réfèrent à des tâches complexes, au plus l'évaluation se révèle complexe et demande du professionnalisme. La tentation est de se réfugier dans un technicisme étroit qui enlève le sens à donner à la production de l'élève ou qui amène à faire des choix non pertinents³² ». Dès lors mettre une note sur 20 et donc attribuer une valeur chiffrée à une situation complexe est très réducteur et fait disparaître le but réel de l'évaluation et donc les différentes dimensions de la compétence évaluée. Si la note est d'usage, l'auteur lui propose une alternative: « La sagesse voudrait que l'on utilise, non pas une note unique, mais un vecteur de notes pour souligner le caractère multidimensionnel de la compétence [...] ». Ce qui de toute façon nécessite que l'enseignant soit au clair sur ce qu'il évalue et ait repéré les différentes dimensions de cette compétence par des critères d'évaluation, des outils pour juger de la production de l'élève.

I.5.3 Les outils d'observation et d'analyse des productions.

Dès lors, maintenant que nous avons défini les situations propices à l'évaluation des compétences, quels sont les outils que les enseignants ont à leur disposition pour porter un regard sur les productions de leurs élèves non plus sur la base des simples résultats mais en les observant sous l'angle des compétences ? Nous venons de voir que concevoir des situations d'évaluation de compétences était un exercice complexe, qu'en est-il de l'exploitation de ces évaluations ? Gérard Scallon, dans un article en ligne destiné à la formation ³³, nous donne quelques éléments de réponses : « Dans une approche par compétences, le jugement pose alors des défis considérables. Il n'y a pas de sommes de points sur laquelle se baser. La démonstration de chaque compétence est un phénomène complexe qu'il faut regarder au travers de plusieurs « fenêtres » (dimensions ou critères) ». Poser un regard sur une production est plus difficile que poser une note sur un résultat et demande à l'enseignant de se doter d'outils spécifiques qu'ils soient élaborés dans une démarche analytique (évaluation formative) : «[...] il s'agit de souligner tant les points forts que les points faibles relevés dans la réalisation de tâches complexes pour chaque étudiant ou étudiante», ou globale (évaluation certificative) : «[...] il s'agit d'éclairer une seule décision à prendre au terme de la formation ». Gérard Scallon³⁴ propose quelques outils de jugements utilisables dans l'une ou l'autre de ces démarches :

11

3

³¹ DE KETELE, Jean-Marie (2010) – *Ne pas se tromper d'évaluation* – Revue française de linguistique appliquée 1/2010 (Vol. XV), p. 25-37

http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquée-2010-1-page-25.htm

³² Ibidem

³³ SCALLON, Gérard. *Les outils de jugement* - Abrégé 2.

http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/valise_BEP2/abrege2.pdf

³⁴ Ibidem

• La grille d'évaluation basée sur une échelle d'appréciation pour chacun des critères ciblés : « Il s'agit essentiellement d'une suite de termes ou d'expressions de "qualité" formant une progression ³⁵» :

médiocre acceptable	bon	très bon	excellent
---------------------	-----	----------	-----------

• L'échelle descriptive globale : des échelons par critère décrivent des niveaux de réalisation de la tâche.

Par exemple dans le cas du critère "intégralité des idées de l'auteur" pour un résumé de texte informatif, les cotes 1, 2, 3 indiquent le niveau de réussite, 3 étant la meilleure performance :

1) Aucune ou une seule idée de	2) Il manque une seule idée.	3) Toutes les idées de l'auteur
l'auteur.		sont mentionnées.

• La grille d'évaluation basée sur une liste de vérification permettant de vérifier les étapes de la production : « il s'agit d'un outil particulièrement utile dans certaines situations qui peuvent être décomposées en plusieurs sous-tâches ou en étapes bien identifiées³⁶ ». Ces étapes de vérification correspondent à des critères de réalisation qui vont permettre à l'élève d'être au clair sur les étapes à suivre et à l'enseignant de vérifier le niveau de réalisation.

Les outils évoqués sont des outils d'analyse qui ont une visée d'observation et de compréhension des productions du point de vue des procédures employées et de la manière dont les savoirs sont mobilisés. S'il est besoin de certifier ces résultats, alors la note ou la cote peuvent permettre une transmission des résultats.

I.5.4 Les difficultés dans la mise en œuvre d'une évaluation par compétences.

En 2007, L'IGEN a transmis au ministère de l'Éducation Nationale un rapport³⁷ de faisant état des usages de l'évaluation dans les classes d'écoles primaires et proposant des outils d'évaluation de compétences à savoir les livrets de compétences. Il établit ainsi la difficulté des enseignants à cerner la notion de compétence dans sa nature même mais aussi dans les choix des compétences à évaluer. De plus les pratiques évaluatives sont très diverses et cela rend plus difficile la lisibilité des acquisitions des élèves. La notation s'efface au profit de l'évaluation par compétences mais la communication des résultats aux

_

³⁵ SCALLON, Gérard. Les outils de jugement - Abrégé 2.

http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/valise_BEP2/abrege2.pdf

³⁶ Ibidem

³⁷MEN - Rapport IGEN n°2007 – 048 (juin 2007). Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis.

familles, peu familiarisées avec les nouveaux outils est peu efficace du fait de la manière très exhaustive dont sont développés les résultats par compétence.

A son tour, Olivier Rey, dans le dossier de veille de l'Ifé³⁸, évoque plusieurs points de difficultés et de tensions dans cette mise en œuvre :

- D'une part liées à la notion elle-même et à cette difficulté à la définir : « La notion de compétence a un caractère ambigu car elle renvoie autant au résultat attendu qu'au processus qui s'actualise dans une performance». Cela pose la question de ce qui est évalué pour les enseignants habitués à évaluer des résultats uniquement.
- « Il y a une tension structurelle entre l'apprentissage par l'action qui privilégie l'emprunt à plusieurs disciplines, le bricolage et la combinaison pragmatique, et l'apprentissage scolaire traditionnel qui respecte le cheminement ordonné, rigoureux et organisé au sein d'une même discipline ». Cette citation nous renvoie aux apprentissages par cheminements, tâtonnements prônés par Jean-Pierre Astolfi³⁹ où sont acceptés les détours, les retours en arrière et des chemins tout sauf directs vers la réponse attendue. Dans les faits la pédagogie traditionnelle, fait référence à un parcours normé et un résultat précis.
- « La plupart des systèmes scolaires est régulée par la routine d'évaluations scolaires, sous forme d'items ou de grilles de critères, qui assurent la permanence et la fiabilité statistique dont sont demandeurs les parties prenantes de l'Éducation (autorités publiques, parents, élèves ...) ». Ce qui signifie que les outils d'évaluation traditionnels ont une visée sommative et certificative et qu'ils doivent être transformés pour devenir des outils formatifs permettant aux élèves de progresser. Néanmoins cela peut être source de déstabilisation pour les enseignants mais aussi pour les élèves qui devront se les approprier et les utiliser pour apprendre.
- « L'évaluation des attitudes par les enseignants apparait comme un problème commun à toutes les compétences clés : les systèmes scolaires ont du mal à évaluer ce qui ne relève ni du ressort des connaissances ni des savoirs objectivés dans des activités scolaires ». Les attitudes, intégrées aux compétences dites transversales, ne renvoient pas à des normes de résultats. Il n'est pas possible d'avoir juste ou faux dans la capacité de prise d'initiatives par exemple. De plus l'élève peut être capable de prendre des initiatives dans telle situation et pas dans telle autre.

Le rapport de 2007 ⁴⁰ souligne la volonté des enseignants de s'écarter des pratiques évaluatives traditionnelles. Mais la rupture est telle qu'il est nécessaire qu'ils puissent se doter d'outils de clarification des compétences à acquérir, pour les cibler et pouvoir les observer, d'outils de progression dans les degrés d'acquisition des compétences afin d'assurer la continuité des apprentissages. L'acquisition des compétences doit être liée au développement cognitif des élèves. Les programmes et documents d'accompagnement

³⁸ REY, Olivier (2012). *Le défi de l'évaluation des compétences* – Dossier d'actualité veille et analyses de l'Ifé n°76.P.3 et 4

³⁹ ASTOLFI, Jean-Pierre (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur.

⁴⁰ MEN - Rapport IGEN n°2007 – 048 (juin 2007). Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis.

peuvent les y aider mais une compétence ne s'observe pas telle quelle, il faut en dégager les composantes observables et elles peuvent varier selon les élèves qui n'en sont pas au même niveau d'acquisition. Il est aussi important qu'ils élaborent des outils d'observation soit des grilles, des échelles d'appréciation ... puisqu'il ne s'agit plus seulement relever des résultats, de constater un niveau mais d'observer la manière dont l'élève progresse dans l'acquisition des compétences. Et tous les élèves comme nous venons de le dire, ne progresse pas de la même manière et au même rythme. Il s'agit donc d'avoir un nouveau regard sur l'élève et son apprentissage, et plus seulement sur le savoir à faire acquérir donc de modifier le geste professionnel.

1.6 L'évaluation scolaire.

I.6.1 Les attentes institutionnelles

Évaluer les élèves est une des compétences du référentiel de compétences des enseignants de 2013⁴¹. Le référentiel mentionne aussi que les enseignants doivent connaître les élèves et les processus d'apprentissage, prendre en compte leur diversité et les accompagner dans leur parcours de formation. Cela signifie donc que les enseignants doivent être au plus près de leurs élèves et les accompagner dans leurs apprentissages. L'évaluation devient un axe important dans la construction des apprentissages par les élèves et dans la prise de repères pour cheminer dans le parcours scolaire. D'autres circulaires mettent l'accent sur l'importance de l'acte évaluatif dont celle du 20 mai 2014 : « La connaissance et la maîtrise du processus d'évaluation constituent une compétence attendue de tous les enseignants sur l'ensemble de la scolarité. Quelle que soit la forme que prennent l'évaluation et sa traduction (notation, validation de compétences, etc.) et quelle que soit la finalité qu'on lui attribue, elles doivent être conçues comme un moyen de faire progresser les élèves, d'analyser les processus d'apprentissage, de les faciliter et de les réguler⁴²». Ce texte fait apparaître la fonction de régulation de l'évaluation mais aussi la nature positive de cet acte, qui quelle que soit la forme qu'il prend, doit aider l'élève à progresser. L'évaluation doit être un moyen menant vers la réussite, donc un élément d'apprentissage. De plus, évaluation et apprentissage doivent être liés. L'accent est donc mis sur une démarche d'évaluation formative.

Ces textes sont à associer à la loi de Refondation de l'école de la République dont le rapport annexé⁴³ fait part de l'importance d'une réflexion autour de l'évaluation et de ses modalités. Ce texte prend en compte aussi les difficultés que peut poser l'évaluation aux enseignants du point de vue de la mise en œuvre, aux élèves eu égard à la valeur de sanction qu'elle revêt très souvent (cf. annexe 1).

Les textes officiels posent donc l'évaluation non comme contrôle mais comme élément d'accompagnement des élèves, élément d'apprentissage, de valorisation, de régulation et de progression.

⁴¹ MEN -*Référentiel de compétences des enseignants* – BO du 25 juillet 2013

⁴² MEN - circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014 .Annexe 3 : L'évaluation des acquis des élèves.

⁴³ MEN - Rapport annexé : la programmation des moyens et les orientations de la refondation de l'École de la République – Dossier de Presse 23 janvier 2013

En outre, l'année 2014 a vu le lancement de la conférence Nationale sur l'évaluation par le ministre Benoît Hamon, dans cette optique : « Trop d'élèves souffrent aujourd'hui des effets négatifs d'évaluations qui ne prennent en compte que leurs lacunes, qui peuvent les décourager dans leurs apprentissages et les freiner dans leur parcours. Il est nécessaire de construire une véritable politique de l'évaluation des élèves, au service des apprentissages et de la réussite de tous. Une évaluation dont les objectifs, les principes et les modalités doivent être partagés par les élèves, les familles, les enseignants, les équipes pédagogiques et éducatives ». L'évaluation doit s'appuyer sur des critères et des mises en œuvre explicites pour l'évalué, sur des moyens de communication lisibles par tous et doit être valide quelque soit l'évaluateur grâce à la cohérence des dispositifs d'un enseignant à un autre.

A l'issue de cette conférence, les recommandations du Jury, constitué d'usagers et professionnels de l'Éducation Nationale : parents d'élèves, Inspecteurs, directeurs d'écoles, chercheurs, enseignants des 1^{er}et 2nd degrés ..., ont été remises à la Ministre de l'Éducation Nationale en mars 2015⁴⁴. Elles ont concerné la formation des professeurs, les modes d'évaluation en phase d'apprentissage, la place et du rôle de la notation chiffrée, la communication avec les familles, la politique d'évaluation dans les écoles et les établissements scolaires, l'orientation des élèves, le diplôme national du brevet. Ces deux derniers points constituent deux gros enjeux évaluatifs puisqu'ils concernent les parcours des élèves jusqu'à présent déterminés par des évaluations sommatives notées. En effet en ce domaine, l'évaluation a une fonction certificative et est aussi un moyen de sélection pour orienter les élèves. Dans les recommandations, le jury demande que les compétences soient intégrées aux examens et que le savoir ne soit plus l'unique critère d'évaluation. Il propose pour le diplôme national du Brevet de réduire les épreuves sommatives au profit d'une évaluation sur deux projets menés par l'élève sur les deux dernières années du collège ainsi qu'une épreuve orale en LVE.

En ce qui concerne la formation des enseignants, le jury a recommandé de prendre en compte les éléments suivants :

- « Il apparaît que les performances réalisées par un élève dépendent de la façon dont lui sont présentés l'exercice ou le travail qu'on lui demande de faire, de la place qu'ils prennent dans l'évaluation, et également du contexte de l'évaluation ».
- « La mesure effectuée, ou la note attribuée, à une performance (le plus souvent une copie d'élève) est sujette à des fluctuations importantes ». L'évaluation est source de subjectivité et est étroitement liée au contexte et à la nature de la tâche d'évaluation. Il est donc important que cela soit pris en compte dans la formation des enseignants.

Dans le cadre des modes d'évaluation dans les apprentissages, le jury recommande l'usage appuyé de l'évaluation formative en complémentarité de l'évaluation sommative : « Ce type d'évaluation ne nécessite pas de retour quantitatif sous forme de note ou de validation de compétences, mais des indications qualitatives sur ce qui a été réussi et sur ce qui ne l'a

-

⁴⁴ Conférence Nationale sur l'évaluation. Rapport du jury. http://cache.media.education.gouv.fr/file/Site_evaluation_des_eleves_2014/78/8/2015_evaluation_rappor tjury_bdef_391788.pdf

pas été, sur les causes des erreurs et les moyens de progresser ». Les deux formes d'évaluation doivent coexister mais l'une au service de l'apprentissage, l'autre pour valider cet apprentissage.

I.6.2 La place de la note

Un élément important de cette consultation fut la place de la note dans l'évaluation scolaire. En effet, elle est, à ce jour, sujette à vives discussions et à débats notamment sur la pertinence de son usage dans l'évaluation scolaire ; usage qui ne fait pas consensus ni chez le français moyen, ni parmi les chercheurs et professionnels de l'Éducation. Certains lui reprochent son manque d'objectivité, son caractère réducteur. D'autres, comme les parents considèrent que la note est un moyen rapide de situer le niveau scolaire de leur enfant. D'autres encore que la note est un élément moteur et motivant pour les élèves.

Les résultats de cette conférence nous informent sur la question vive que constitue la notation chiffrée. En ce qui concerne la notation chiffrée, le jury est divisé mais il recommande de « généraliser l'abandon de la notation chiffrée tout au long des cycles 1, 2 et 3, classe de sixième comprise, et de la remplacer par un autre type de codage reflétant la situation de l'élève dans le cadre d'une évaluation formative de ses compétences. Mais quelle que soit la forme qu'on choisira de leur donner, les évaluations devront quantifier un niveau de réussite avec plus de finesse que le tout ou rien : elles consisteront d'une part en une mesure, d'autre part en un message. C'est pourquoi le jury recommande qu'elles soient toujours accompagnées de commentaires qualitatifs qui leur donnent du sens et qui indiquent des pistes d'amélioration ». Les membres du jury opposés à cette recommandation considèrent que le problème de l'évaluation n'est pas la note, que tout autre forme de substitution a les mêmes effets quand il s'agit de renvoyer un mauvais résultat et qu'elle constitue un indicateur efficace « certes incomplet, mais utile, voire précieux, que de nombreux parents (et élèves) jugent nécessaire de connaître ». De même, dans le cadre de l'information aux familles, « afin de permettre à tous les parents de mieux saisir les modalités d'évaluation de leurs enfants, le jury recommande que les méthodes et les critères utilisés leur soient clairement expliqués grâce à une communication spécifique et adaptée à la diversité des familles ».

Alors que les membres du jury arrivent à s'accorder sur les éléments à aborder en formation des enseignants, sur l'usage plus systématique de l'évaluation formative, le consensus n'est pas possible sur l'usage de la note, ce qui conduira la ministre de l'Éducation Nationale, Najat Vallaud-Belkacem à rejeter la suppression de la note à l'école élémentaire en avril 2015.

Il me semblait important de replacer la recherche menée dans le contexte politique et social actuel. D'une part parce que cela peut influer sur les réponses et données recueillies. D'autre part parce que cela montre l'impact social de l'évaluation scolaire, des tensions qu'elle fait naître. Ce qui fait que prendre des décisions comme supprimer la notation chiffrée, n'est pas sans difficulté et constitue un enjeu important eu égard aux attentes de la société et des parents d'élèves.

I.6.3 Un point d'ambiguïté dans le rôle donné à l'évaluation scolaire.

Néanmoins au-delà de la note, outil subjectif et rapide de lisibilité du niveau scolaire notamment par les familles, ce qui semble important c'est le regard porté sur l'apprentissage, sur les productions, les réussites et les erreurs des élèves. C'est ce que pose Philippe Perrenoud (2005)⁴⁵ en caractérisant l'école comme « une institution qui passe plus de temps à dire ce que savent les élèves qu'à les faire progresser. Pire, une institution qui s'habitue à ne savoir des élèves que ce qu'il faut en dire à leurs parents ». L'évaluation aurait pour visée de rassurer ou d'informer les parents notamment par le biais de la note. Pour lui, le problème n'est donc pas la note mais le fait de donner à l'évaluation un rôle de pilotage des enseignements. Cela passe par la formation qui doit permettre aux enseignants de maîtriser les moyens et outils d'observation et d'être en mesure d'agir pour faire progresser les élèves : « l'expertise enseignante consiste d'abord, à mes yeux, à savoir dresser un bilan analytique des acquis, à mesurer le trajet parcouru, à identifier les obstacles et les résistances, à apporter des régulations ». Il semble dès lors que l'évaluation soit plus utilisée pour rendre compte aux parents, à l'institution que pour véritablement se rendre compte et piloter les apprentissages, ce qui pour Philippe Perrenoud (2015) doit être le but premier même si la transmission des résultats est un passage obligé. L'évaluation doit donc servir en premier lieu à l'élève pour progresser dans son apprentissage et à l'enseignant pour réguler et faciliter cette progression.

I.7 La posture professionnelle

I.7.1 Le rapport à l'erreur

Ainsi pour faire progresser les élèves, pour être en mesure d'identifier les obstacles aux apprentissages, il ne parait pas envisageable d'aborder le thème de l'évaluation sans avoir une réflexion sur l'erreur et le rapport qu'entretiennent avec elle les enseignants. Évaluer c'est poser un regard sur l'erreur, la mettre en évidence, la cerner, la comprendre, la justifier peut-être aussi parfois. Cela pose la question des statuts de l'erreur dans le cadre des apprentissages et de la mise en œuvre pédagogique. C'est notamment le regard du jeune enseignant qui nous intéressera dans notre travail de recherche. Selon les définitions données par les dictionnaires usuels, l'erreur est « l'action de se tromper ; faute commise en se trompant : méprise ». Cette définition usuelle donne une valeur négative de l'erreur, comme étant une faute et donc source de culpabilité. C'est aussi le sens commun donné à l'erreur, celui qui est d'usage socialement et culturellement et donc l'acception la plus répandue. De même traditionnellement et communément, l'erreur est « emblématique : de l'échec, de l'école, des méthodes dites modernes qui auraient envahi l'espace scolaire, de

-

⁴⁵ PERRENOUD, Philippe (2005). *Outil de pilotage ou pare angoisse* ? in Les Cahiers pédagogiques (avril 2015). L'évaluation en classe. Hors-série numérique n°39. P.15.

la baisse de niveau ... (Yves Reuter, 2013)⁴⁶ ». Nous laisserons donc ce sens du mot erreur pour privilégier un sens plus pédagogique.

Les différents statuts de l'erreur

A cette fin, nous nous appuierons tout d'abord sur les travaux de Jean-Pierre Astolfi (1997)⁴⁷ et notamment sur la définition qu'il donne de l'erreur, axée sur l'étymologie latine du mot : *errare* « errer ça et là » et sur les différents statuts que l'erreur revêt à l'école. En ce sens, l'erreur devient tâtonnement. Cependant dans une perception où l'apprentissage est un processus naturel par lequel les connaissances s'acquièrent de manière fluide et linéaire, les erreurs apparaissent alors comme *des ratés de l'apprentissage* qu'il faut mettre absolument en lumière mais qui constituent un retour négatif sur l'enseignement dispensé. S'il y a erreur c'est que quelque chose a dysfonctionné dans la manière d'organiser les apprentissages. C'est donc le travail de l'enseignant qui est remis en cause, voire dévalué. L'enseignant se centre sur l'erreur comme résultat négatif et ne va pas à la recherche des origines des erreurs dans le processus d'apprentissage lui-même. Il reste au stade du constat. Ce qui peut conduire, toujours selon Jean-Pierre Astolfi (1997)⁴⁸, à deux types de réactions d'évitement de l'erreur afin de ne pas subir ce retour négatif :

- la sanction, qui peut être comprise comme un sursaut de réassurance. L'erreur prend alors un statut de "faute" dont l'élève porte la responsabilité. Cela renvoie à un modèle transmissif de l'apprentissage : l'élève doit écouter, appliquer, reproduire ... pour apprendre.
- un effort de réécriture de la progression masquant peut-être alors quelque culpabilité latente qui fait entrer l'erreur dans un statut de "bogue" se situant plus du côté de l'enseignant qui va modifier son angle d'approche sans chercher la logique de ces erreurs, sans les analyser. Il s'agit ici d'un modèle d'inspiration behavioriste de l'apprentissage où l'apprentissage se fait étapes par étapes et qui nécessite dans le cas d'erreurs de modifier le parcours d'apprentissage.

Ces deux modèles convergent vers plusieurs points communs, selon Jean-Pierre Astolfi (1997). Tout d'abord "l'erreur y est regrettée et regrettable [...]", "elle possède un statut négatif auquel on cherche à remédier". Le deuxième élément commun concerne la place accordée au savoir : "une survalorisation des savoirs disciplinaires". La place des processus d'apprentissage mis en œuvre est minorée au détriment du savoir, des connaissances.

Un troisième modèle d'apprentissage permet d'envisager un autre statut de l'erreur. C'est le constructivisme. Dans cette perspective, « l'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard que l'on croit dans les théories empiristes ou behavioristes de l'apprentissage, mais l'effet d'une connaissance antérieure, qui avait son intérêt, ses succès, mais qui maintenant se révèle fausse, ou simplement inadaptée. Les erreurs de ce type ne sont pas erratiques et imprévisibles, elles sont constituées en

⁴⁶ REUTER, Yves. (2013). *Panser l'erreur à l'école, de l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires de Septentrion. P.19

⁴⁷ ASTOLFI, Jean-Pierre. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux : Éditions ESF. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques. P.20

⁴⁸ ASTOLFI, Jean-Pierre. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux : Éditions ESF. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques. P.13

obstacles (G.Brousseau 1983)⁴⁹ ». Ainsi les erreurs devenues obstacles sont les signes des processus d'apprentissage qui leur sont associés. L'erreur est valorisée et recherchée : "[...] Le but visé est bien toujours de parvenir à les éradiquer des productions des élèves, mais on admet que pour y parvenir, il faut les laisser apparaître - voire même quelquefois les provoquer - si l'on veut réussir à les mieux traiter (J.P Astolfi 1997)⁵⁰ ». L'erreur devient donc ici une condition de l'apprentissage, en fait partie intégrante et prend donc une valeur positive. L'élève apprend en faisant des erreurs et en les surpassant : "elles deviennent les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée"⁵¹. Il s'agit dès lors pour les surpasser d'identifier leur origine dans les opérations intellectuelles effectuées et d'en construire le sens caché. C'est donc une toute autre posture de l'enseignant qui n'est plus dans le constat d'un problème mais dans la réflexion et dans l'investigation : "si la notion d'obstacle épistémologique est opératoire en pédagogie, cela signifie qu'il ne suffit pas de reconnaître le **droit** à l'erreur, mais qu'il faut s'engager sur la voie d'une véritable connaissance de l'erreur » 52. Cette connaissance passe par une typologie établie par Jean-Pierre Astolfi (1997)⁵³ qui permet de mettre en évidence les différentes origines des erreurs :

- Les erreurs relevant de la compréhension des consignes : les consignes sont mal comprises ou incomprises en raison de problèmes d'énonciation : énoncé trop long, complexe, mal formulé ...
- Les erreurs relevant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes : l'élève ne comprend pas ce qu'il doit faire. Cela peut être lié à un format de question totalement inédit pour l'élève.
- Les erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves : au regard de ses connaissances, l'élève n'est pas prêt pour répondre à la tâche.
- Les erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées : exercices ou questions trop complexes pour l'élève eu égard à la mobilisation de certaines opérations
- Les erreurs portant sur les démarches adoptées : la procédure employée n'aboutit pas à résoudre la tâche.
- Les erreurs dues à une surcharge cognitive : l'élève a trop d'informations à traiter.
- Les erreurs ayant leur origine dans une autre discipline : la tâche demandée nécessite de mobiliser des savoirs ou compétences inhérentes à une autre discipline et non acquis.
- Les erreurs causées par la complexité propre du contenu : la tâche n'est pas adaptée au niveau de l'élève.

⁴⁹ CHARNAY, Roland (1990) – De l'analyse d'erreurs en mathématiques aux dispositifs de remédiation : quelques pistes ... Revue Grand N n°48, pp.37 à 64 – Grenoble : IREM. P.40

http://www-irem.ujf-grenoble.fr/revues/revue n/fic/48/48n5.pdf

⁵⁰ ASTOLFI, Jean-Pierre. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner. Paris : Éditions ESF. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques. P.15

⁵¹ Ibidem. P.15

⁵² SANNER, Michel. (1983) in ASTOLFI, Jean-Pierre (1997). L'erreur un outil pour enseigner. Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques – ESF éditeur. P.19

⁵³ ASTOLFI, Jean-Pierre. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner. Issy-les-Moulineaux : Éditions ESF. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques. P.58.

L'auteur a mis l'accent sur les origines cognitives des erreurs sur lesquelles l'enseignant peut intervenir pédagogiquement. Néanmoins il ne remet pas en cause l'idée qu'il peut aussi y avoir des sources affectives ou psychologiques aux erreurs (rapport au savoir, motivation, concentration, difficultés comportementales ...). En tout état de cause l'erreur doit pouvoir recevoir un traitement didactique adapté qui contribuera à affirmer, consolider, développer la professionnalisation du métier d'enseignant : "La posture pédagogique classique envisage d'abord, en effet, les réponses erronées des élèves à partir de motifs psychologisants (à l'absence de motivation ou le défaut de concentration) mais il s'agit là d'une médiocre psychologie du sens commun qui laisse bien démuni"(Astolfi, 1997).

Dès lors l'enseignant doit-il centrer uniquement son regard sur les origines cognitives des erreurs et mettre de côté les éléments d'explication d'origine psychoaffective? Ce n'est pas ce que l'auteur veut affirmer dans le sens où l'enseignant doit considérer l'élève dans sa globalité. Cependant une expertise de l'erreur est nécessaire de manière à dégager et à mettre en œuvre des stratégies pour faciliter et développer les apprentissages mais cela sous-entend aussi d'encourager l'élève dans ses progrès et dans les situations d'obstacles, de l'accompagner effectivement et affectivement.

Ce qui amène à s'interroger sur le regard évaluatif dans le cadre de l'ambivalence entre "estimation aussi critériée que possible d'un produit avec l'estime qu'on peut accorder à son auteur (Astolfi, 1997)⁵⁴ ". Ainsi à trop vouloir valoriser, encourager l'enseignant peut faire perdre une grosse part d'objectivité à l'élève sur son travail. Tout autant que par une évaluation trop objective et fine peut conduire l'élève vers un renoncement ; les progrès à accomplir paraissant trop nombreux ou insurmontables. Pour Jean-Pierre Astolfi (1997)⁵⁵ « l'entre-deux est toujours délicat, mais là réside le "geste professionnel" consistant à encourager l'élève, tout en restant vrai avec lui ». Cela nous renvoie à la fonction de l'évaluation formative et l'évaluation formatrice qui permettent de considérer l'erreur comme un levier d'apprentissage tout en replaçant l'élève au centre de ses apprentissages et non plus essentiellement le savoir, très présent dans les évaluations sommatives. Il s'agit pour l'enseignant de repenser son métier, sa posture et de prendre en compte l'impact de son action pédagogique sur les acquisitions des élèves en considérant que les erreurs ne sont pas le seul fait d'éléments extérieurs à sa pratique : "attribution externe" (matérielle, institutionnelle) mais sont aussi liées à des facteurs internes, "attribution interne" (pilotage des erreurs et de l'apprentissage). Dès lors pour Jean-Pierre Astolfi (1997), "prendre cette posture du diagnostic de l'erreur en situation et la considérer comme une chance d'apprentissage suppose que les enseignants développent davantage une attribution interne de leurs actions didactiques".

L'erreur est donc à considérer comme un signe du parcours suivi par l'élève mais pour Yves Reuter (2013)⁵⁶, elle doit amener à s'interroger, à comprendre et à penser les didactiques : «[...] il me semble que les fonctions de l'erreur ne sauraient se réduire à évaluer et à confirmer. En effet, l'erreur permet de mettre en interrogation et d'ouvrir ainsi

-

⁵⁴ ASTOLFI, Jean-Pierre (1997). *L'erreur un outil pour enseigner*. Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques – Paris, ESF éditeur. P.101.

⁵⁵ Ibidem

⁵⁶ REUTER, Yves. (2013). *Panser l'erreur à l'école, de l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires de Septentrion. P.42.

aux fonctions heuristiques (exploration des fonctionnements) et épistémologiques (la réflexion sur les didactiques elles-mêmes) ». Au terme d'erreur, connoté négativement, Yves Reuter substitue le terme de dysfonctionnement mettant en évidence l'idée de fonctionnement et de dynamique. Ainsi ce dysfonctionnement va contribuer à « susciter de nouvelles interrogations et orienter le regard différemment » sur la manière dont fonctionnent les élèves, le fonctionnement de l'enseignement (modalités de travail, pratiques, consignes ...), sur les contenus et fonctionnements disciplinaires. Le dysfonctionnement s'inscrit dans un contexte précis, spécifique : élève, discipline, enseignant, enseignement et les origines de ce dysfonctionnement sont liés à ce contexte qui permettra d'en faire l'analyse. A cette fonction heuristique s'ajoute la fonction épistémologique. Ainsi le dysfonctionnement va permettre de comprendre comment fonctionnent les disciplines : « certaines catégories d'erreurs varient selon les disciplines et signalent, conséquemment, des fonctionnements disciplinaires différents »⁵⁷. Il existe donc des erreurs liées au fonctionnement disciplinaire ce qui nous invite à nous placer maintenant dans une perspective disciplinaire de compréhension et d'analyse de l'erreur en mathématiques puis en orthographe...

Erreur et didactique des mathématiques.

Ainsi pour commencer appuyons nous sur les travaux de Gérard Vergnaud⁵⁸, basée sur une théorie constructiviste de l'apprentissage. Pour lui, « [...] dans l'apprentissage des sciences, en particulier des mathématiques, on est conduit à accorder une place prépondérante à la construction d'objets pour lesquels il n'existe pas d'information directe par la perception ». Il s'agit donc pour les apprenants de construire des « objets de pensée » et de faire appel à leur imaginaire. Dès lors Gérard Vergnaud axe sa conception sur l'idée que l'activité d'apprentissage des élèves dépend de schèmes ; le schème se définissant comme « une forme invariante d'organisation de l'activité et de la conduite pour une classe de situations déterminés ». Ce sont en quelque sorte des modes d'action dynamique permettant d'agir et de résoudre des situations de même type. Selon Vergnaud (2007), un schème a quatre composantes :

- Les buts, les sous-buts, les anticipations : « cette première composante représente dans le schème ce qu'on appelle parfois l'intention, le désir, le besoin, la motivation, l'attente (G.Vergnaud, 2007 –P.17))».
- Les règles d'action, de prise d'action et de contrôle : « [...] les règles n'engendrent pas seulement la conduite observable, mais toute une activité non directement observable, comme les inférences et la recherche en mémoire (G.Vergnaud, 2007, P.18)».
- Les invariants opératoires : concepts-en-acte et théorème-en-acte : « la fonction principale des invariants opératoires est de prélever et de sélectionner l'information pertinente et d'en inférer des conséquences utiles pour l'action, le contrôle et la

⁵⁷ REUTER, Yves. (2013). *Panser l'erreur à l'école, de l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires de Septentrion. P.89.

⁵⁸ VERGNAUD, Gérard (2007) – *Représentation et activité : deux concepts étroitement associés* – Revue Recherches en Éducation n°4. Nantes : CREN, Université de Nantes.P.21

- prise d'information subséquente. C'est alors une fonction de conceptualisation et d'inférence (G. Vergnaud, 2007, P.18)».
- Les inférences s'ajustant en fonction du contexte, de la situation et du but visé : « les inférences sont présentes dans toutes les activités en situation, parce qu'il n'arrive jamais qu'une action soit déclenchée par une situation-stimulus, puis se déroule ensuite de manière automatique, c'est-à-dire sans contrôle et sans prise nouvelle d'information (G. Vergnaud, 2007, P.19)».

Dès lors, l'analyse de ces erreurs, doit se faire selon Roland Charnay (1990)⁵⁹ en référence au triangle didactique qui lie enseignant, apprenant et savoir. Ainsi il définit tout d'abord des erreurs en relation avec les caractéristiques de l'apprenant :

- les erreurs trouvent leur origine dans une limitation du sujet à certains moments (stades selon Piaget) de son développement.
- les erreurs s'expliquent par une limitation des capacités dans le domaine du traitement de l'information : situation de surcharge cognitive due à une grande quantité d'information à traiter.
- Les erreurs sont liées aux caractéristiques personnelles de l'élève notamment les représentations qu'il a du savoir, « de lui-même comme mathématicien », de difficultés méthodologiques l'école, les (lenteur, organisation, psychoaffectives, ses capacités métacognitives, « des connaissances compétences non spécifiquement mathématiques mal maîtrisées », les difficultés à « sortir du cadre ».

Il est possible de mettre en relation ces origines de l'erreur avec la composante des schèmes définie par Vergnaud à savoir les règles d'action, de prise d'action et de contrôle des schèmes.

D'autres erreurs concernent les conceptions de l'élève par rapport au savoir, ce qui nous renvoie aux concepts-en-acte et théorèmes-en-acte de Gérard Vergnaud (2007)⁶⁰:

- Conceptions en relation avec des obstacles d'origine épistémologiques : « il s'agit des conceptions-obstacles qu'on peut retrouver dans l'histoire du concept, et dont le rejet a contribué à l'élaboration de ce concept par les mathématiciens 61 ». C'est donc un passage obligé vers la construction du savoir.
- Conceptions d'origine didactique liées aux dispositifs pédagogiques mis en place.

Pour finir, Roland Charnay (2007)⁶², met en évidence les erreurs liées au contrat didactique, à la relation enseignant/élève fondée sur des attentes de part et d'autre et sur des règles de fonctionnement qui conditionnent ces attentes :

Ibidem P.50

⁵⁹ CHARNAY, Roland (1990) – De l'analyse d'erreurs en mathématiques aux dispositifs de remédiation : quelques pistes ... Revue Grand N n°48, pp.37 à 64 – Grenoble : IREM http://www-irem.ujf-grenoble.fr/revues/revue_n/fic/48/48n5.pdf

⁶⁰ VERGNAUD, Gérard (2007) – *Représentation et activité : deux concepts étroitement associés* – Revue Recherches en Éducation n°4. Nantes : CREN, Université de Nantes.

 $^{^{61}}$ CHARNAY, Roland (1990) – De l'analyse d'erreurs en mathématiques aux dispositifs de remédiation : quelques pistes ... Revue Grand N n°48, pp.37 à 64 – Grenoble : IREM. P.47 http://www-irem.ujfgrenoble.fr/revues/revue_n/fic/48/48n5.pdf

- L'élève se construit des règles du contrat qui vont à l'encontre d'une représentation correcte de la tâche à effectuer.
- L'élève ne sait pas quelles sont les attentes de l'enseignant car il ne s'est pas approprié les règles spécifiques à la tâche donnée.

Si l'on se réfère aux composantes des schèmes de Vergnaud, dans ce cas, ce sont les buts, les sous-buts et les éléments d'anticipation qui sont mal définis.

Eu égard à la discipline, de nombreuses erreurs ont des origines non observables, notamment liées à des conceptions. Il s'agit donc pour l'enseignant d'élaborer des critères explicites pour pouvoir les analyser lors des évaluations ; évaluations qui devront permettre de mettre en œuvre, pour l'élève, les schèmes dans des situations complexes et donc d'appréhender les compétences en œuvre. En outre, cette prise en compte des erreurs va permettre aux élèves d'élaborer de nouveaux schèmes à les amenant à élaborer ou modifier leurs concepts et donc à élaborer de nouveaux théorèmes-en-acte. Cela passe par l'explicitation et la réflexivité pour donner sens à l'erreur et pour favoriser la prise de conscience.

L'erreur en sciences.

Nous nous intéresserons ici aux travaux de Jean-Pierre Astolfi, Brigitte Peterfalvi et Anne Vérin (2001) ⁶³ sur l'enseignement des sciences et donc la mise en œuvre de la démarche d'investigation. Nous verrons en quoi cette démarche, mise en œuvre, telle que décrite, s'ancre dans l'évaluation formative.

Pour commencer la démarche d'investigation s'appuie sur les conceptions ou représentations initiales des élèves au regard d'une question scientifique posée comme problème à résoudre : « l'idée s'est imposée en didactique des sciences que les élèves disposent de représentations des concepts scientifiques, que celles-ci précèdent l'enseignement et qu'elles résistent aux efforts didactiques [...] ⁶⁴». Ainsi ce qui peut apparaître comme une erreur, lors d'une évaluation, est en fait une conception, un mode de pensée construits par l'élève que l'apprentissage doit essayer de modifier. On peut imaginer aussi que, vu qu'il a construit cette conception initiale, son dépassement ne peut se faire que par lui, donc de manière interne. Il s'agit donc bien de mettre en place un apprentissage permettant aux élèves de modifier leurs représentations et d'en construire de nouvelles ce que Jean-Pierre Astolfi, Brigitte Perterfalavi, Anne VERIN (2001) définissent ainsi : « travailler les représentations des élèves oblige à sortir du vrai et du faux pour s'efforcer d'entrer dans leurs modes de raisonnement de l'erreur ne sera pas perçue et donc il sera encore plus difficile d'aider l'élève à dépasser cette conception.

Il s'agit donc pour l'élève, dans une démarche expérimentale de mettre à l'épreuve ses représentations au regard de la réalité par l'expérimentation, la recherche documentaire. Ce qui lui permettra de mettre en œuvre et d'acquérir des compétences méthodologiques ainsi

_

⁶³ ASTOLFI, Jean-Pierre, PERTERFALVI Brigitte, VERIN, Anne (2001). *Comment les enfants apprennent les sciences*. Paris, RETZ.

⁶⁴ *Ibidem*. P.46

⁶⁵ *Ibidem*. P.85

que des savoirs. L'élève est ainsi mis en situation de devoir résoudre une situation complexe, par la mise en œuvre de compétences et de savoirs. En ce qui concerne l'évaluation des compétences difficilement réalisable lors d'une évaluation sommative, « cela nécessite que l'enseignant dispose d'outils lui permettant de mieux observer les attitudes et démarches des élèves au travail et d'« armer » sa prise d'indices *in situ*, au fil des activités ⁶⁶». Ce qui lui permettra de pouvoir ajuster, réguler et voir où en sont les élèves par une évaluation continue des démarches des élèves dans une situation complexe qui mobilise savoirs et opérations cognitives.

L'erreur orthographique

L'erreur orthographique fait l'objet de beaucoup de discussions de débat et est porteuse de connotations fort négatives notamment socialement. Il est d'ailleurs difficile de dissocier l'erreur orthographique du terme de *faute* dont le discours commun et le discours pédagogique ont du mal à se défaire. L'erreur orthographique porte donc l'idée de culpabilité pour celui qui la commet. De plus pour Béatrice Pothier (1996) ⁶⁷, « l'orthographe est aussi qu'on le veuille ou non, un instrument de sélection sociale [...] », un instrument qui permet d'être reconnu dans la société, d'accéder à certaines fonctions. Traditionnellement, l'apprentissage de l'orthographe à l'école se fait par la dictée notée en fonction du nombre de mots incorrects; l'objectif étant pour l'élève d'avoir le moins d'erreurs possibles. Ce qui en fait un exercice relevant de l'évaluation sommative, de la certification : « L'orthographe a toujours été présentée comme un modèle culturel ou une valeur morale dont le maître d'école était (est ?) le dépositaire. ».

Une typologie des erreurs orthographiques a été élaborée par Nina Catach (2003)⁶⁸ de manière a aider les enseignants à analyser les erreurs ou plutôt ce qu'elle préfère nommer *les écarts* pour faire progresser les élèves :

- L'erreur phonogrammique : correspondant à une *mauvaise connaissance des graphèmes de base* (N.Catach, 2003 p. 113)
- Erreur morphogrammique qui concerne *les accords grammaticaux* (N.Catach, 2003 p. 113)
- Erreur logogrammique qui concerne la distinction de sens entre deux homophones N.Catach, 2003 p. 113 et 114)
- Erreurs liées aux lettres hors système : les anomalies, les exceptions
- Erreurs liées aux idéogrammes : les signes de ponctuation, majuscules ...

Cette typologie des erreurs orthographiques nous indique tout d'abord, que l'erreur est logique, normale au vu du fonctionnement de notre langue. Cela suppose donc pour les comprendre, de connaître le système de la langue pour analyser les difficultés des élèves et organiser les apprentissages, de prendre en compte aussi les représentations de l'élève sur la langue. Ce sont là des erreurs bien spécifiques à la langue qui ne seront analysées que dans ce contexte didactique.

24

⁶⁶ ASTOLFI, Jean-Pierre, PERTERFALVI Brigitte, VERIN, Anne (2001). Comment les enfants apprennent les sciences. Paris, RETZ. P113.

⁶⁷ POTHIER, Béatrice (1996). *Comment les enfants apprennent l'orthographe*. Paris, Éditions RETZ. P.9

⁶⁸ CATACH, Nina (2003). L'orthographe. Paris, Editions PUF. Collection Que sais-je? P.113 à 114

Ainsi certaines erreurs sont transversales à différentes disciplines (typologie d'Astolfi) mais l'erreur doit être prise dans son contexte didactique pour en faire émerger les aspects spécifiques à la discipline. Ce qui permet à l'enseignant de voir comment l'élève fonctionne dans la discipline, mais aussi d'avoir un regard sur la discipline et sur la manière dont il l'enseigne.

L'origine des erreurs en Histoire

L'Histoire est un enseignement qui a été pendant longtemps axé sur le récit historique et où les finalités étaient de retenir des dates, des faits, des noms de personnages importants. Néanmoins le savoir historique reste très prégnant dans les textes et les pratiques. Avec l'apparition de l'enseignement par compétences, « c'est le passage d'une "histoire-récit à une histoire-problème" (François Furet, 1982) ⁶⁹». Il s'agit de placer l'élève dans la position de l'historien qui questionne, interroge les sources historiques et dès lors « devient alors source pour l'historien toute trace du passé, lui permettant de nourrir la problématique de ses recherches (Ibidem) ». Ainsi le document historique est au centre du savoir historique et doit trouver sa place au centre de l'enseignement de l'histoire, non pas comme simple illustration mais comme élément essentiel de « la démarche visant à rendre l'élève acteur de la construction de son savoir (Ibidem) ». C'est la confrontation des représentations à ces sources historiques qui doit permettre de dépasser ces représentations. Mais pour Marc Loison (2006)⁷⁰, cet apprentissage du savoir historique va se heurter à trois types d'obstacles didactiques :

- « la lecture des traces historiques et la difficulté de décentrement éprouvée par des élèves de cycle 3 en raison du langage technique véhiculé par les sources, de la prégnance de l'actualité, d'un manque d'information voire d'une incapacité à contextualiser les documents ». Les sources historiques ne sont pas uniquement les textes historiques pouvant poser des difficultés de compréhension de l'écrit mais aussi des documents iconographiques (caricatures, peintures, photos ...) dont la lecture nécessite des référents culturels que les élèves n'ont pas forcément.
- « l'appréhension des niveaux de causalité qui structurent les intrigues historiques » : des liens de cause à effet lient les faits historiques et sont difficiles à percevoir par les élèves.
- « la perception des mentalités du passé et de leur dimension symbolique » : les élèves sont bien évidemment ancrés dans leur vécu, dans leur époque et appréhender un système de valeurs d'une autre époque nécessite un travail de décentration.

Ces éléments constituent en soi des visées d'apprentissage et sont les signes du niveau de conceptualisation du savoir historique et doivent être appréhendés en tenant compte « des différences entre élèves autrement que sur l'idée du manque⁷¹ ».

-

⁶⁹LOISON, Marc (dir.) (2006). *Les obstacles à l'enseignement de l'histoire et à la structuration du temps à l'école primaire*. Rapport de recherche. IUFM Nord-Pas-de-Calais.P.71

 $http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/Les_obstacles_a_l_enseignement_de_l_histoire_a_l_ecole_primaire.pdf^{70}\ lhidem$

⁷¹Ibidem

I.7.2 Le geste évaluatif

Essayons maintenant de cerner ce geste évaluatif, d'identifier à quelle posture il renvoie, comment il se traduit dans les retours ou feedback aux élèves.

Les postures évaluatives

Nous partirons tout d'abord des travaux d'Anne Jorro (2000)⁷², pour essayer de mettre en évidence les gestes professionnels (postures) qui entrent en jeu dans l'évaluation. Dans son ouvrage elle évoque des gestes professionnels évaluatifs et la posture d'enseignant : « Les gestes évaluatifs reflètent des manières d'accompagner les élèves dans leur expérience scolaire et des façons de recevoir et d'interpréter leurs productions ». Les gestes évaluatifs sont donc liés à l'accompagnement, l'accueil des résultats et l'analyse et ainsi au retour qu'il en sera fait à l'élève : cela pose le rapport à l'erreur et des interprétations qui en sont faites notamment du point de vue de la faute posée comme offense scolaire et l'erreur qui peut être interprétée comme symptôme, déficit ou passage obligé vers l'apprentissage à visée formatrice. Cela renvoie à des conceptions différentes de l'apprentissage et de l'évaluation. Pour Anne Jorro (2000), « les gestes évaluatifs sont donc portés par des imaginaires qui témoignent de la mise en discours et de la circulation de théories mais aussi de valeurs, de concepts, de principes, de lois scientifiques, de mentalités, de discours et d'actes imbriqués et indissociables ». Ces imaginaires renvoient donc à des postures différentes de l'enseignant :

- *la posture de contrôleur* associée à l'imaginaire de la performance : le résultat seul compte et l'enseignant est dans une position de contrôler, de mesurer les performances (évaluation sommative).
- *la posture de pisteur talonneur* associée à l'imaginaire de la maîtrise : l'enseignant guide, encourage et organise le parcours scolaire et les dispositifs (remédiation notamment) et réajuste pour la réussite de l'élève.
- la posture de conseiller associée à une démarche de construction où l'élève est acteur de son apprentissage (évaluation formative) et l'enseignant observateur des procédures d'apprentissage.
- la posture de consultant associée à un imaginaire de la compréhension : enseignant et élève sont en recherche de la compréhension de la démarche d'apprentissage. (auto-évaluation, évaluation formatrice)

L'écriture évaluative

Ces postures vont se traduire dans la conception des évaluations, dans le retour ou dans la nature du feedback renvoyé aux élèves dont l'écriture évaluative : notations, annotations et appréciations qui ne sont pas sans effet sur celui qui les reçoit comme le précise Anne Jorro (2000) ⁷³ : « l'écriture évaluative traverse les bulletins scolaires, les livrets d'évaluation, en laissant des empreintes plus ou moins intentionnelles de la part de l'enseignant ». L'annotation n'est donc pas un message anodin. Il a des effets sur celui qui

JORRO, Anne (2000). L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question. Bruxelles, De Boeck.

⁷³ *Ibidem* P.143 à 152.

le reçoit parce qu'il est chargé de significations, de valeurs et de choix comme l'évoquent Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne (2002): « l'acte de correction ne peut être appréhendé comme une simple opération technique ; il repose toujours sur un choix de valeurs et sur des principes théoriques implicites ⁷⁴ »

Tout d'abord, Anne Jorro ⁷⁵ définit quatre types d'appréciations, commentaires qui accompagnent la notation chiffrée ou non :

- les appréciations dynamiques orientées vers l'action, introduites par des verbes d'action tels continuer, poursuivre ...
- les appréciations fixistes : L'élève est appréhendé sans que l'on tienne compte de ses possibilités par des qualificatifs tels travail solide, maintien, résultats faibles par exemple.
- les appréciations psychologisantes qui touchent à la personnalité de l'élève : étourdi, maladroit, sérieux ...
- *les appréciations impersonnelles* portant uniquement sur la production réalisée : ensemble satisfaisant, résultats corrects ...

Comme toute situation de communication, elle s'inscrit dans une forme de discours. Anne Jorro (2000) en définit trois :

- le discours incitatif qui « tente *d'enrôler l'élève, de mobiliser son attention* [...] » dans une visée formative.
- Le discours proche du discours « prophétique » « véhicule les valeurs de l'effort, de l'assiduité et de la persévérance »
- Le discours verdictif porte « *un rapport de force*, *un verdict* ». C'est un discours normatif en regard du référent, de la norme à atteindre.

Dans un souci de communication, l'enseignant(e) peut aussi ajouter des annotations pour commenter tout ou partie de la production de l'élève. C'est là aussi un message transmis à l'élève. Agnès Jorro (2000)⁷⁶ définit plusieurs formes d'annotations :

- L'annotation comme dialogue qui se définit comme « perspective de communication cherchant à interpréter les productions scolaires plutôt qu'à procéder à des règlements de compte ».
- L'annotation comme invitation à la régulation « [...] en ayant soin de pointer les réussites, les idées pertinentes [...] » mais sans ouvrir sur les moyens d'améliorer la production.
- L'annotation comme logique de transmission d'informations : « Lorsque l'enseignant annote une production sous l'angle du constat, il établit une information de telle façon qu'elle gagne une valeur de vérité définitive ». Il s'agit d'informer si la production est conforme ou pas.

-

⁷⁴ BISHOP, Marie-France (2005). *Les annotations, indicateurs des fonctions de la rédaction : parcours historique*. Revue Repères n°31. INRP. P.9

⁷⁵ JORRO, Anne (2000). *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles, De Boeck. P.143 à 152.

⁷⁶ *Ibidem*. P.142 à 152

• L'annotation dans une intention de communication qui doit permettre une interaction entre évalué et évaluateur et donc un retour de l'élève sur son travail pour le retravailler, l'améliorer : « L'annotation devient un déclencheur de régulation », régulation qui se situe du côté de l'élève.

Les outils d'évaluation

Le geste évaluatif passe aussi par le choix des outils d'évaluation. Charles Hadji (1989)⁷⁷ propose deux fonctions de l'outil évaluatif : il permet d'appréhender le réel et d'avoir une action sur lui. Il permet de faire une observation précise de la production de l'évalué, à l'apprenant d'agir et de provoquer son activité par l'entrée dans l'exercice.

Michel Barlow (2003)⁷⁸, dans son approche fonctionnelle de l'évaluation, prend appui sur une définition de l'outil par Philippe Meirieu « Un outil d'évaluation utilise un support, est organisé selon une structure bien précise, mobilise certains matériaux et est pratiqué dans une situation sociale qui n'est jamais innocente ». L'outil est choisi dans une intention précise et engendrera des effets sur l'évalué. Ainsi le support est ce qui va induire le langage que l'élève devra utiliser, la structure de l'évaluation, ce qui sollicitera un type d'opérations intellectuelles, le matériau constituera tout l'aspect énonciatif de l'évaluation. Quant à la situation sociale, elle pourra prendre plusieurs formes : individuelle, collective, à l'oral ou à l'écrit. Pour Philippe Meirieu, ces quatre composantes ont leur rôle à jouer sur l'évaluation et sont à même d'influer sur les résultats : chacune de ces composantes « sélectionne à sa manière les élèves, fera réussir ou, au moins, intervient dans leur degré de réussite ». Un outil d'évaluation ne s'improvise pas mais fait partie intégrante du geste évaluatif. A cet outil vont s'ajouter les moyens d'évaluation qui sont de plusieurs types.

Les moyens d'évaluation

Michel Barlow (2003)⁷⁹ définit le moyen d'évaluation comme ce qui va permettre de passer de l'idée, de l'intention à l'objet : « le moyen est ce qui met en contact l'idée et le réel, le monde matériel et nos intentions ». Il établit une taxonomie de quatre moyens d'évaluation :

- Test à réponses fermées pour évaluer les connaissances.
- Questionnaires à réponses pré-formées (QCM et questionnaires V/F) pour évaluer les savoirs.
- Test de type rédaction permettant d'évaluer savoirs et savoir-faire
- La checklist renvoyant à des situations d'autoévaluation sur savoirs et savoir-faire.

Les deux premiers renvoient plutôt à une évaluation sommative et à des tâches simples, des tâches de restitution des savoirs. Alors que les deux suivants sont plutôt axés vers l'évaluation formative ou formatrice où les compétences sont évaluées dans des tâches plus complexes de transfert.

⁷⁹ *Ibidem* P.133

_

⁷⁷ HADJI, Charles (1989). *L'évaluation, règles du jeu – des intentions aux outils*. Paris, ESF Éditeur. P.166

⁷⁸ BARLOW, Michel (2003). Évaluation scolaire, mythes et réalités. Paris, ESF Éditeur. P.140

Des sources de tensions

Enfin Michel Barlow (2003)⁸⁰ met en évidence les axes de tensions et les paradoxes qui sous-tendent l'acte d'évaluation. Évaluer obéit à de contraintes qui peuvent faire l'objet de tensions dans la pratique de l'enseignant car l'évaluation doit répondre à des critères divergents. Ainsi elle doit être :

- valide et motivante : elle doit rendre compte mais aussi donner envie à l'élève de progresser.
- discriminante et démocratique : elle doit permettre de porter un jugement mais aussi de laisser à l'élève sa place (interactions).
- *valide*, *exigeante et économique* : elle doit rendre compte sur des critères précis mais ne pas mobiliser toute l'énergie de l'enseignant.
- fidèle, permanente et ponctuelle : elle doit refléter le profil de l'élève à un moment donné mais sans fluctuations.
- normative mais aussi éducative et dynamique : elle doit être en accord avec un référentiel normé mais permettre aussi à l'élève d'apprendre et de progresser (fonction formative).

Nous venons de voir au regard des fonctions de l'évaluation et de la portée du geste professionnel que l'évaluation est un acte complexe qui nécessite d'avoir des connaissances sur l'évaluation, mais aussi des savoir-faire qui se développeront avec l'expérience aussi. C'est aussi une posture d'analyse, d'interprétation des travaux et des productions des élèves permettant la régulation des apprentissages dans le cadre d'une évaluation formative. Nous allons illustrer notre propos par des travaux de recherche didactique sur la production d'écrits en français.

I.8 Évaluation formative et production d'écrits

En ce qui concerne la production d'écrits ou rédaction, nous nous appuierons sur les travaux, certes un peu anciens, du groupe EVA⁸¹ mais qui se situent dans une visée formative. L'intérêt de ces travaux est qu'ils permettent l'utilisation de critères de réalisation pour l'élève qui se les approprie et sait exactement ce qu'il doit faire pour arriver au résultat. Les moyens de régulation sont précis et explicites. Ainsi ces travaux s'appuient sur la conception selon laquelle « la production d'écrit est un travail et l'écrit produit un objet à lire, à relire, à réécrire, de manière à le rendre plus adéquat à ses conditions de production, dont il porte les traces et à la finalité pragmatique qui lui est assigné par le scripteur (C.Garcia, B.Lebrun, M.Mas, 1984) ⁸² ». La production d'écrit est un cheminement marqué par des réécritures successives qui permettent de l'améliorer et donc qui favorise la régulation de l'apprentissage. Dès lors la fonction de l'évaluation ⁸³, dans cette optique est de :

- Constater l'impact de l'apprentissage (lors des réécritures)

⁸⁰ BARLOW, Michel (2003). Évaluation scolaire, mythes et réalités. Paris, ESF Éditeur. P.122-123

⁸¹ Groupe EVA. (1991). Évaluer les écrits à l'école primaire. Paris : INRP, HACHETTE Éducation.

⁸² GARCIA, Claudine, LEBRUN, Bernard, MAS Maurice. (1984). *Une autre évaluation des écrits des élèves, pour une autre pédagogie de l'écriture*. Revue Repères n° 63. INRP. P.8
⁸³ Ibidem. P.9

- Faire un diagnostic (analyse des productions)
- Réaliser un pronostic afin de réguler (objectifs d'apprentissage)

Cette conception formative de l'apprentissage est portée par les principes didactiques suivants 84:

- apprendre à écrire passe par la confrontation à des tâches d'écriture ce qui permet à l'élève d'être confronté à des problèmes d'écriture pour lesquels il va devoir chercher des solutions, des réponses.
- grande L'activité sociale se traduit par une très diversité productions s'appuyant sur une théorie de l'écriture à savoir que toute production :
 - s'inscrit dans un acte de communication : sens donné à la tâche dans une pédagogie de projet.
 - résulte d'un travail de réajustements, de modification des productions. Il s'agit d'apprendre à réécrire et à revenir sur sa production
 - répond à une organisation et à des contraintes différentes, donc à de nouvelles situations.
- Écrire est une activité complexe dans laquelle sont mobilisées plusieurs opérations intellectuelles simultanées et interactives :
 - Savoirs pour faire : pour écrire
 - Savoirs sur les écrits et le fonctionnement de la langue.

Les composantes de l'évaluation formative se retrouvent dans le choix de situationsproblèmes (pas de réponse unique), en contexte (sens explicite, contraintes, types de texte, méthodologie définies); situations qui mobilisent des savoirs et savoir-faire et constituent la base de la construction des compétences. En cela la situation de production d'écrits, définie comme telle et au regard de ce que nous avons vu précédemment constitue une situation de transfert permettant d'évaluer, mais aussi de mobiliser des compétences. Elle est lieu de remobilisation de savoirs langagiers et d'habiletés travaillés antérieurement et est intégrée à la démarche d'apprentissage : « l'évaluation vise alors des savoir-faire et constitue elle-même un savoir-faire inhérent à l'écriture : elle ne s'impose plus exclusivement comme une contrainte scolaire mais comme une condition de réussite de la tâche entreprise 85».

De plus, les critères d'évaluation sont explicites pour l'élève qui les construit : « se situer dans une perspective d'évaluation formative, c'est enfin donner prise aux élèves sur les contenus d'apprentissage [...] ⁸⁶». Les élèves sont en position de repérer durant la phase de production les éléments sur lesquels ils doivent agir pour réaliser ou améliorer leur production. Dans cette perspective, évaluation et apprentissage sont étroitement liés. Les critères constituent alors des éléments de réponses à la situation que les élèves formulent à partir de ce qu'ils savent et de ce qu'ils construisent dans la confrontation avec différents types d'écrits. De son côté l'enseignant se fixe des objectifs d'apprentissage qui vont lui permettre d'évaluer les productions mais aussi de réguler l'apprentissage. C'est ce

 $^{^{84}}$ Groupe EVA (1991). Évaluer les écrits à l'école primaire. Paris : INRP, HACHETTE Éducation. P.12 et 13 85 Ibidem. P.51

⁸⁶ *Ibidem*. P52

que nous avons appelé plus haut des critères de réalisation. Ces critères ont fait l'objet du travail du groupe EVA dans la recherche de ces critères pour les lister ainsi que leur classement.

Quant aux erreurs, elles deviennent des signes caractéristiques des productions permettant l'élaboration des objectifs d'apprentissage : « une évaluation formative des écrits suppose l'objectivation de critères d'évaluation diversifiés en fonction des caractéristiques pragmatiques et textuelles des écrits produits, conformes aux données fournies par les sciences d'appui ⁸⁷ ».

I.9 Les représentations de l'acte d'évaluer chez les enseignants.

Nous avons vu que l'évaluation est socialement marquée par l'importance qu'on lui accorde (débats réguliers autour de la note) et par les fonctions qu'on lui attribue notamment la fonction certificative. Même si la question de la note n'est pas réglée, les attentes institutionnelles vont vers une place plus importante accordée à l'évaluation formative, plus impliquante, plus motivante, plus valorisante pour l'élève, intégrée à l'apprentissage et axée sur l'acquisition des compétences. Ce qui n'exclut pas l'évaluation sommative, de fin d'apprentissage permettant les prises de décisions concernant l'orientation des élèves mais qui ne doit plus être l'exclusivité dans les pratiques. Les enseignants suivent une formation professionnelle en ce sens. Néanmoins, les pratiques évaluatives évoluent lentement et l'évaluation sommative reste prégnante. Il est donc important de s'intéresser aux représentations que les enseignants se font de leur métier et plus précisément de leur rôle en matière d'évaluation.

L'Ifé a réalisé une étude entre 2009 et 2011⁸⁸ sous la direction de Patrick Picard et Alexis Bisserkine dont l'objectif était le suivant : « [...] étudier les discours sur les pratiques et [...] mieux comprendre les logiques d'action des acteurs, leurs représentations, l'impact sur les pratiques réelles et sur les situations d'apprentissage mises en œuvre dans les classes ». Dans ce cadre, ils ont proposé un questionnaire à une centaine d'enseignants avant une séance de formation ; questionnaire portant sur l'évaluation des compétences du socle commun. A l'analyse du questionnaire, il apparait que l'évaluation sommative reste prédominante dans les pratiques, ce que le rapport IGEN de 2007 montrait déjà. De plus, pour les chercheurs, « elle est souvent pointée comme arrivant en fin de parcours d'apprentissage, en fin de période, de trimestre, d'année ». Néanmoins, la notion de compétence est intégrée dans le vocabulaire et les pratiques de classes même si les enseignants notent les compétences, leur attribue des appréciations. C'est la mise en œuvre qui pose des difficultés. Alain Bisserkine relève que la majorité des enseignants a « des questions, voire des inquiétudes sur ses propres capacités d'enseignant à mettre en place une approche par compétence de façon cohérente, sérieuse et utile [...] ».

⁸⁷ GARCIA, Claudine, LEBRUN, Bernard, MAS Maurice. (1984). Une *autre évaluation des écrits des élèves,* pour une autre pédagogie de l'écriture. Revue Repères n° 63. INRP. P.11

⁸⁸ IFé – Socle commun et évaluations à l'école primaire : perceptions des acteurs. http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/ocep/dispositifs/sepa/questionnaire_fev2011

En ce qui concerne les besoins et difficultés des élèves, l'analyse des questionnaires montre que les enseignants accordent une attention particulière aux difficultés des élèves sans pour autant chercher les origines précises de ces difficultés : « on est alors le plus souvent sur une approche basée sur les « élèves en difficultés » davantage que sur une approche centrée sur les « difficultés des élèves » ». 89 Les réponses à ces difficultés se trouvant dans le travail en petits groupes. Les enseignants en exercice (sans distinction d'ancienneté) ont donc toujours une conception sommative de l'évaluation où l'erreur est repérée mais non analysée du point de vue de ses origines. Qu'en est-il des enseignants sortant de formation? Ont-ils d'autres conceptions de l'évaluation? Quelles pratiques évaluatives ont-ils ?

Des chercheurs de l'université de Genève, Fanny Boraita et Elisabeth Issaieva, ont lancé une étude sur les conceptions de l'évaluation chez les futurs enseignants et enseignants en exercice dans le canton de Genève. Leur hypothèse était que : « sur le terrain et après plusieurs années d'expérience, les conceptions se modifient selon le contexte scolaire et les contraintes qu'il impose, alors qu'en formation, les futurs enseignants construisent leurs représentations à partir des connaissances théoriques et des idéaux qui sont bien souvent éloignés de la réalité 90 ». Les auteurs partent donc de l'hypothèse qu'enseignants en exercice et enseignants en formation n'ont donc pas les mêmes conceptions de l'évaluation et donc que celle-ci évolue avec l'ancienneté et l'expérience. Les résultats de la recherche montrent des divergences à savoir qu'il y a une « prévalence des conceptions "traditionnelles" 91 » chez les enseignants en exercice alors que les enseignants en formation, connaissent les différentes dimensions de l'évaluation et « ils mettent en avant la fonction régulatrice de l'évaluation 92». Par ailleurs, il émerge dans cette étude un point de similitude à savoir que les enseignants en exercice ou en formation conçoivent l'évaluation comme un objet complexe dont les différentes fonctions sont indépendantes les unes des autres.

Ce que nous retiendrons de ces travaux, est le fait que la conception de l'évaluation évolue avec l'expérience professionnelle et que les conceptions sont plus traditionnelles pour les enseignants en exercice même s'ils ne rejettent pas l'évaluation par compétence et l'aspect régulation des apprentissages de l'évaluation formative. Les enseignants débutants ont des représentations directement liés à leurs connaissances théoriques. Ces recherches ne font pas état des pratiques réelles des enseignants qui ne sont pas forcément en adéquation avec ces conceptions.

Au regard de ces éléments théoriques et dans le but d'analyser les données récoltées, certains éléments me paraissent importants à retenir pour identifier les conceptions des enseignants et caractériser leur pratique. Ainsi il me parait essentiel de

32

⁸⁹ IFé – Socle commun et évaluations à l'école primaire : perceptions des acteurs.

http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/ocep/dispositifs/sepa/questionnaire_fev2011

⁹⁰ BORAITA Fanny, ISSAIEVA Elisabeth (2013). *Les conceptions de l'évaluation chez les futurs enseignants et enseignants en exercice : une étude dans le canton de Genève*. Actes du 25^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013.

http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/184191/1/Actes ADMEE2013.pdf

⁹¹ Ibidem

⁹² Ibidem

cerner le rapport entretenu avec l'erreur et donc l'origine attribuée aux erreurs identifiées, de mettre en évidence le type de tâche visée par les évaluations proposées, le niveau de complexité des exercices, les éléments dont se sert l'enseignante pour faire un retour à l'élève : écriture évaluative.

Il s'agit maintenant de considérer ce que cet acte représente chez les enseignants débutants et comment elle se traduit dans leurs pratiques évaluatives.

II. Méthodologie

II.1 La question de recherche

La question de recherche à laquelle j'essaierai de trouver des éléments de réponse porte donc sur les représentations et les pratiques de l'évaluation chez l'enseignant débutant. Nous avons vu dans la partie précédente quelles étaient les différentes fonctions de l'évaluation, dégagé les éléments du geste évaluatif et mis en évidence des travaux portant la spécificité de l'évaluation dans certaines disciplines.

Ainsi ce travail de recherche est axé sur la recherche d'un écart entre le discours et la pratique de l'évaluation scolaire et il s'agira d'essayer de répondre aux questions suivantes : y a-t-il divergence ou convergence entre les éléments de discours et la pratique réelle ? La pratique évaluative est-elle la même pour toutes les disciplines enseignées ou a-t-elle des spécificités en fonction des enseignements ?

Pour cela j'ai choisi de recueillir les données selon trois méthodes : l'entretien pour recueillir à la fois les éléments de pratique et de conception, les travaux d'élèves qui permettent de visualiser les tâches auxquelles sont confrontées les élèves, comment ils y réagissent et ce que leur renvoie l'enseignant. Ce sera le support important de l'entretien. Ensuite le questionnaire individuel viendra recueillir les conceptions de l'enseignant, sa manière de percevoir l'acte évaluatif. C'est la confrontation de ces trois sources de données qui permettra de mettre en évidence les éléments saillants de la pratique et des conceptions sur l'évaluation.

II.2 Le recueil des données

En ce qui concerne le recueil des données, j'ai réalisé tout d'abord un questionnaire permettant de mettre en évidence les représentations et les conceptions que ces enseignantes ont de l'évaluation. Ce document a été envoyé aux enseignantes par mail et a été rempli en amont de l'entretien afin que l'entretien n'influe pas sur les réponses au questionnaire.

Un entretien semi-dirigé s'est déroulé dans un second temps durant lequel j'ai demandé aux enseignantes de commenter des évaluations réalisées par des élèves en mathématiques ou français et des évaluations en Histoire ou sciences. Le commentaire a porté sur deux évaluations de disciplines différentes. L'entretien permettait de voir quelle perception elles avaient des résultats, l'analyse qu'elles faisaient des erreurs et des supports qu'elles avaient élaborés

Pour cela, j'ai demandé aux enseignantes de choisir deux évaluations l'une en français ou mathématiques et l'autre dans une autre discipline scolaire de leur choix. Ceci permettant de vérifier si les pratiques sont les mêmes quelle que soit la discipline ou s'il y a des différences. Je n'ai pas donné d'indication sur la nature du support d'évaluation à présenter. Par contre, il me paraissait important que les résultats des élèves soient divers et

je leur ai demandé de faire en sorte que les documents présentés fassent état de résultats différents afin de voir la manière dont sont traitées à la fois erreurs et réussites.

II.2.1 Le questionnaire

Le questionnaire a été élaboré de manière à mettre en évidence les conceptions de l'évaluation au regard de ce que nous avons défini dans la partie théorique.

Ainsi pour la première question, en référence aux travaux de Ketele, Olivier Rey et Annie Feyfant (2014 – partie théorique chapitre I.2) sur les fonctions de l'évaluation, j'ai établi une liste de 15 mots pouvant être rattachés à l'une ou l'autre de ces fonctions. Les enseignantes devaient choisir les trois mots définissant le mieux leur conception de l'évaluation scolaire.

Pour la deuxième question, il s'agissait de percevoir ce que les enseignants privilégiaient dans leur évaluation : les ressources ou les savoirs en référence aux travaux de De Ketele (2010).

La troisième question portait sur la forme de l'évaluation : l'évaluation sommative en fin d'apprentissage ou l'évaluation formative intégrée à l'apprentissage.

Les questions 4 et 5 mettaient en évidence les choix évaluatifs en termes de modalités d'évaluation : conception, et situations d'évaluations privilégiées.

La question 6 centrait le questionnement sur le destinataire de l'évaluation et en même temps sa visée : les parents pour rendre compte, l'élève pour l'aider à progresser, l'enseignant pour orienter l'apprentissage.

La question 7 permettait de mettre en évidence les choix faits concernant l'écriture évaluative au regard de la typologie développée par Anne Jorro.

La question 9 portait le regard sur les suites de l'évaluation et sur ce qui en était fait ensuite du point de vue des apprentissages. Ce qui renvoie aussi à la fonction de l'évaluation.

Les questions 9 et 10, servaient à mettre en lumière les difficultés que pose l'évaluation d'un point de vue du geste professionnel mais aussi d'un point de vue didactique et disciplinaire. L'acte d'évaluation peut poser des difficultés dans sa mise en œuvre de manière générale mais il peut poser des difficultés dans des domaines disciplinaires plus que dans d'autres.

Ces éléments permettront de mettre en évidence les conceptions des enseignantes que nous confronterons avec les pratiques observées. Ainsi nous pourrons voir les points de divergences et ou de convergence entre pratiques et discours.

Voici le contenu tel qu'il a été envoyé individuellement à chaque enseignante :

	niveau d'enseignement : universitaire : Année de titularisation :
•	ue signifie pour vous évaluer? Parmi tous ces mots, cochez-en 3 qui orrespondent le mieux pour vous à la définition de ce mot dans le cadre scolaire.
contr vérifi valori	er diagnostiquer noter aider
3) A	vos yeux qu'est-il est important d'évaluer ? Pourquoi ? quel moment ont lieu vos évaluations ? Pourquoi ? uels dispositifs d'évaluation privilégiez-vous? Exercices individuels sur une séance spécifique. Observations des élèves dans le cours normal de la classe à l'aide de grilles. Exercices et tâches effectués dans le cours normal de la classe. Situation d'auto-évaluation par les élèves. L'évaluation par les pairs Autres :
•	omment concevez-vous les tâches et situations d'évaluation ? A quel moment les
6) A	réparez-vous ? qui sont prioritairement destinées les évaluations que vous réalisez ? Comment es communiquez-vous ?
7) D	ans votre pratique d'évaluation, recourez-vous à des notes, des appréciations, es annotations, autres ? Pourquoi ?
	ne fois l'évaluation réalisée, comment l'exploitez-vous ?
-	e manière générale, rencontrez-vous des difficultés dans la pratique de évaluation ? Si oui lesquelles ?
10) C	Certaines disciplines ou certaines compétences vous paraissent-elles plus difficiles

II.2.2 L'entretien semi-dirigé

Le contenu de l'entretien a été enregistré en accord avec les enseignantes puis retranscrit. J'ai demandé aux enseignantes de commenter des travaux d'élèves en réponse à des tâches d'évaluation qu'elles avaient sélectionnées tout en faisant émerger les points évoqués dans le questionnaire : les résultats correspondent-ils aux attentes ? Comment a été conçue cette évaluation ? Quand ? Choix de tel ou tel exercice ? Comment s'est déroulée cette évaluation ? Dispositif ? Quelle exploitation ? Analyse de certaines erreurs ?

que d'autres à évaluer ? Si oui lesquelles ? Pourquoi ?

Au contraire du questionnaire qui est un support statique de recueil des données, l'entretien permettra de pointer certains éléments et faire réagir les enseignantes sur certains aspects des travaux de leurs élèves et pouvoir expliquer certains choix.

II.2.3 Les outils et supports d'évaluation

Les évaluations, les outils et supports ont été photocopiés et sont joints en annexes de ce document. Les enseignantes ont sélectionné deux ou trois productions d'élèves dans les disciplines choisies. Leur analyse permettra de les confronter ce qui sera dit lors de l'entretien et d'apporter un éclairage sur les éléments de pratique effective : types de situations utilisées, supports, écriture évaluative, nature du retour à l'élève ...). Dès lors nous aurons des éléments pour appréhender la manière dont se met en œuvre l'acte d'évaluation, quel retour est fait aux élèves et concrètement ce qui découle de ces tâches d'évaluation.

II.3 L'échantillon

Les observations et données ont été recueillies auprès de trois nouvelles titulaires T1 en poste sur la circonscription dont je dépends. J'ai volontairement changé leur prénom afin de leur garantir l'anonymat. En ce qui concerne leur parcours antérieur : Marjorie a une licence en psychologie, Vanessa et Élise ont une licence de sociologie. Elles ont obtenu toutes les trois un master MEEF. Ces enseignantes sortent donc de formation initiale, élément qui sera pris en compte dans le recueil des données et l'analyse. Elles ont fait une année de stage avant leur titularisation. Au cours de l'année et jusqu'à ce jour, l'équipe de circonscription ou moi-même, lors de mes visites, n'avons pas assuré de formation spécifique les concernant sur l'évaluation.

Cette année elles étaient en poste sur des classes de cycle 3 à plein temps ou non : certaines sont sur des postes fractionnés. J'ai choisi le cycle 3 car c'est un cycle où les savoirs commencent à prendre une place importante, eu égard au passage au collège. C'est aussi un niveau où l'évaluation se pose de manière plus prégnante toujours dans ce souci de préparer au collège.

Les productions des élèves sont numérotées au regard de l'initiale du prénom attribué : M pour Marjorie, V pour Vanessa et E pour Élise.

II.4 L'analyse des données et les critères d'analyse retenus

Je me propose tout d'abord de faire une analyse des productions d'élèves selon les indicateurs suivants et en fonction des disciplines:

- Les niveaux de complexité des exercices proposés au regard de la typologie élaborée par Jean-Marie De Ketele⁹³
- Éléments d'écriture évaluative : types d'appréciation, nature du retour à l'élève en utilisant les typologies d'Anne Jorro⁹⁴.
- Les erreurs des élèves au regard des typologies d'Astolfi⁹⁵ et Reuter⁹⁶ à savoir les erreurs ayant des origines cognitives liées ou non aux disciplines.
- La nature des critères d'évaluation définis par Florence Castincaud : critère de réalisation ou de réussite ?

Ensuite, je confronterai ces éléments d'analyse aux commentaires des enseignantes sur les productions afin de dégager notamment le rapport à l'erreur, de voir comment les enseignantes analysent ces erreurs et comment elles ont conçu leurs évaluations. C'est aussi dans ce cadre, que je me propose de mettre en évidence les éléments spécifiques éventuels à tel ou telle discipline et/ou les invariants.

Cette partie va me permettre de fixer les éléments de la pratique évaluative observée.

Dans un troisième temps, il va s'agir d'analyser les questionnaires et donc de dégager les conceptions des enseignantes. Les indicateurs retenus seront les suivants :

- Fonction de l'évaluation : questions 1, 2, 7, 8
- Le rapport évaluation-apprentissage : questions 3, 5, 6, 8
- Les éléments de difficultés : questions 9, 10

Ces éléments du discours seront dans un dernier temps confrontés aux éléments de pratique afin de mettre en évidence les convergences et/ou divergences entre pratique et discours, les spécificités ou invariants liées aux disciplines, les points d'invariance entre les enseignantes.

⁹³ DE KETELE, Jean-Marie (2010) – Ne pas se tromper d'évaluation – Revue française de linguistique appliquée 1/2010 (Vol. XV), p. 25-37

http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquée-2010-1-page-25.htm

⁹⁴ JORRO, Anne. 2000. L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question. Bruxelles : De Boeck,

⁹⁵ ASTOLFI, Jean-Pierre. 1997. L'erreur, un outil pour enseigner. Paris : ESF Editeur.

⁹⁶ REUTER, Yves. 2013. Panser l'erreur à l'école. Villeneuve d'Ascg : Septentrion.

III Conceptions et pratiques chez les enseignants débutants

III.1 Analyse des pratiques d'évaluation

Nous allons dans ce chapitre essayer de mettre en évidence les éléments caractéristiques des pratiques évaluatives de ces enseignantes débutantes eu égard aux travaux de leurs élèves et à leurs résultats ainsi qu'aux commentaires qu'elles en ont fait.

III.1.1 Analyse des travaux d'évaluation proposés par Marjorie

a) Analyse des supports

Marjorie a choisi de nous présenter deux évaluations l'une en histoire portant sur la Révolution française, l'autre en vocabulaire sur les niveaux de langage.

En histoire, la fiche d'évaluation ne présente pas de mention des compétences évaluées précisément. Les critères d'évaluation ne sont explicités, pas plus que le barème utilisé pour noter l'évaluation. Elle est composée de sept exercices sous forme de questionnaire. Chaque exercice a souvent plusieurs questions et renvoie à plusieurs tâches. Ainsi nous allons considérer les exercices les uns après les autres en utilisant la typologie de De Ketele⁹⁷, pour pouvoir identifier les niveaux de complexité des situations proposées et mettre en évidence si elles relèvent des ressources (savoirs) ou plutôt des compétences :

- L'exercice 1 est composé de trois tâches : décrire, expliquer, légender portant sur une caricature évoquant les trois ordres de la société à la Révolution. L'élève doit utiliser les savoirs acquis pour les réinvestir dans une situation nouvelle (la lecture du document iconographique. Ici nous pouvons déduire que cette situation rentre dans une démarche de production contextualisée et relève donc de l'évaluation par compétence.
- L'exercice 2 est composé de trois questions : expliquer la situation économique, en donner la raison et formuler une conséquence. L'élève a trois tâches à accomplir : décrire une situation, expliquer et en déduire les conséquences qui s'appuient sur des savoirs étudiés et qui doivent être restitués : il s'agit donc un exercice de restitution de connaissances.
- L'exercice 3 est constitué de deux questions pour expliquer ce qu'est la Réunion des États Généraux et ce qu'elle a engendré. Ce sont là deux questions portant aussi sur des savoirs et l'élève doit faire appel à sa mémoire. C'est une situation de restitution de connaissances.

^{97 97} DE KETELE, Jean-Marie (2010) – Ne pas se tromper d'évaluation – Revue française de linguistique appliquée 1/2010 (Vol. XV), p. 25-37

http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquée-2010-1-page-25.htm

- L'exercice 4 porte sur l'événement de la Prise de la Bastille pour lequel l'élève doit donner la date et décrire l'événement en faisant appel au savoir mémorisé. C'est une activité de *restitution de connaissances*.
- L'exercice 5 porte sur l'événement qui a vu le Roi perdre son statut de monarque absolu. L'élève doit retrouver l'événement qui a entrainé cette perte ainsi que sa date et les conséquences de cet événement. Le fait de mettre en lien un événement factuel et ses conséquences fait intervenir les savoirs mais leur mise en lien aussi. Il s'agit d'un exercice mettant l'élève dans *une démarche d'application scolaire*.
- L'exercice 6 porte sur une caricature non représentée mais qui a été vue en classe. L'élève doit expliquer les raisons de cette caricature, donner l'événement qui en est à l'origine en faisant appel à sa mémoire. L'élève est là aussi placée en démarche d'application scolaire.
- L'exercice 7 porte sur le passage à la première République et sur le devenir du Roi. La formulation est faite sur la base de 3 questions qui font appel à sa mémoire et à sa capacité à mettre les savoirs en relation. Nous sommes là aussi dans une situation relevant *d'une démarche d'application scolaire*.

Au regard de l'analyse faite ci-dessus, ces supports d'évaluation sont essentiellement centrés sur l'évaluation des savoirs. Néanmoins le premier exercice demande à l'élève d'interroger un document iconographique au regard des connaissances acquises. Cela s'apparente à un exercice de transfert où l'élève doit faire appel à ses savoirs pour lire la caricature mais aussi à des compétences notamment de mise en relation du texte et de l'image, de lecture du document iconographique.

De plus chaque exercice pose plusieurs questions ce qui rend cette évaluation très dense dans la quantité d'informations à restituer, dans le nombre de tâches à effectuer. Les consignes sont longues et complexes. Il est demandé à l'élève de mettre en relation différents éléments par exemple : quelle était la situation économique de la France avant la Révolution ? Pourquoi ? L'élève doit décrire un état économique. Le terme situation économique est-il clair pour lui ? Il doit établir une relation de cause à effet sur des éléments qui ne sont pas clairement affichés et les mettre en relation avec un troisième élément tout cela en faisant appel à sa mémoire. Ces situations ne sont pas complexes mais compliquées au regard de la situation car plusieurs compétences sont sollicitées mais pour des tâches différentes, des opérations cognitives successives et un appel à la mémoire important qui peuvent contribuer à une surcharge cognitive.

En vocabulaire, la fiche d'évaluation fait mention de la compétence évaluée à savoir reconnaître et utiliser les différents niveaux de la langue. Elle ne mentionne pour autant aucun critère d'évaluation explicite ni de barème pour la notation. L'évaluation est composée de trois exercices. Les consignes sont courtes et convoquent une seule tâche pour l'élève : classer, identifier réécrire une phrase. L'élève est mis en situation d'application sur des tâches simples de restitution de connaissances.

Pour l'exercice 1, l'élève doit classer les mots selon le niveau de langue. L'élève doit identifier le niveau de langage mais pour cela il doit avoir le lexique pour ça et connaître le

sens de tous les mots hors contexte. Si l'élève ne connait pas les mots, il ne pourra réussir même s'il maîtrise la notion de niveaux de langage.

L'exercice 2 est un exercice d'identification du niveau langagier. A la différence du premier exercice, le contexte donné par les phrases peut aider à faire du sens. L'élève doit indiquer à quel niveau de langage correspond cette phrase. C'est un *exercice d'application scolaire* qui ressemble en beaucoup de points aux exercices que l'on trouve dans les manuels scolaires exercice avec une tâche simple demandant à l'élève d'appliquer les savoirs sur des phrases construites. Il n'y a pas de réinvestissement dans une production langagière.

Dans l'exercice 3, l'élève doit transformer les phrases et les réécrire dans un autre style langagier. Néanmoins il n'agira pour l'élève que de modifier certains mots au regard de ce qu'il sait et du sens qu'il connait de ces mots. C'est une activité de substitution minimale qui ne porte que sur l'unité phrase. Il n'y a pas de transfert sur une situation authentique de production langagière. C'est un simple appel aux savoirs et donc une situation d'application scolaire.

Pour synthétiser, ce que nous avons observé sur l'étude des formes prises par ces travaux d'élèves. Il est à remarquer que le savoir est très sollicité dans les situations proposées. En Histoire l'enseignante essaient d'évaluer des compétences mais sur des situations rendues difficiles par la quantité de questions posées et de tâches à effectuer. On sent tout de même la volonté de voir l'élève mettre en œuvre une réflexion même si elle passe par le questionnement de l'adulte. L'exercice de lecture de la caricature est l'exercice qui s'approche le plus de l'évaluation par compétence par la démarche de mise en relation de l'image et des savoirs. En vocabulaire, les exercices sont uniquement des exercices axés sur l'application des savoirs acquis et donc déconnectés de situations de production, visées premières des enseignements en français.

b) Analyse des résultats des élèves

En Histoire

Élève M1 (cf. Annexe 1)

L'évaluation est considérée comme moyennement réussie par l'enseignante. Les questions portant sur les savoirs sont peu réussies. Par contre la caricature est bien perçue : l'identité de chacun des personnages et leur statut. Ainsi dans l'exercice 1, l'activité "expliquer la situation" a été entourée or l'élève a bel et bien formulé une explication et a donné une interprétation de la caricature au vu de ce qu'il connaissait. Même si elle n'est pas complète la réponse correspond à ce qui était demandé à savoir la mise en relation entre une lecture de document iconographique et des connaissances.

Il semble que l'élève ait eu du mal à prendre en compte tous les éléments de questionnement. Dans les exercices 1, 2 et 7, l'enseignante a entouré trois termes comme pour souligner qu'ils avaient été oubliés dans les réponses : *décision*, *expliquer la situation*, *pourquoi*. On peut s'interroger sur l'utilité de ce mode d'annotation : que va en

comprendre l'élève et que peut-il en faire vu qu'il n'y a aucun autre commentaire à côté ? Ce sont des annotations destinées à l'élève mais qui ne peuvent faire sens pour lui et qui ne lui permettent pas de comprendre ses erreurs.

Élève M2

L'évaluation est considérée comme très bien réussie. L'élève a une bonne connaissance des savoirs attendus. Cependant les relations de cause à effet ne sont pas mises en évidence. Dans l'exercice 1, l'élève a fait une restitution de connaissances en décrivant les relations entre les trois ordres mais il n'y a pas de mise en relation avec la caricature. De même dans l'exercice 6, le lien entre la caricature et la fuite de Varennes n'est pas établi. L'exercice 5, n'est pas entièrement réussi : l'événement qui a vu la séparation de pouvoirs entre le Roi et l'assemblée constituante n'est pas la déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Mais la réponse a visiblement été acceptée.

L'exercice 1 est en fait l'exercice le plus porteur en terme d'évaluation or il a été noté mal réussi pour l'élève qui s'approche le plus du résultat en terme d'interprétation et bien réussi pour l'élève qui a moins bien réussi du point de vue de l'interprétation mais dont les savoirs sont bien restitués..

• En vocabulaire

Élève M3 (cf. Annexe 3)

L'élève n'a pas su classer les mots dans leur niveau langagier respectif par contre il a su transformer les phrases du langage familier au langage courant, tâche qui correspond à un niveau de complexité plus élevé. Quant à l'identification du niveau langagier, elle est bien réalisée dans l'exercice 2. Les résultats de l'exercice 1, de difficulté inférieure semble avoir contribué à baisser la note. Dans l'exercice 3, l'élève n'a pas pu faire une transformation mot par mot, tâche qui nécessite parfois de réadapter la phrase, donc il s'est référé à ce qu'il connait le mieux, le style familier mais le mot vêtu n'a pas été transformé.

Élève M4 (cf. Annexe 4)

La production est comparable à celle de l'élève M3 qui a néanmoins mieux réussi l'exercice. Une erreur n'a pas été repérée à la fin de l'exercice 3 : "Il était vêtu de façon absolument épouvantable ce soir" est devenu : "il était vêtu de façon ridicule hier soir". Le mot *vêtu* n'a pas été transformé. Pour *épouvantable*, le mot qui lui a été substitué ne correspond du point de vue du sens. Ici aussi l'élève a essayé de faire les modifications mot à mot ce qui ne pouvait fonctionner pour deux des phrases proposées.

On peut s'interroger pour ces évaluations sur la manière dont elles ont été notées : barèmes accordés à chaque exercice, sur le choix des exercices et sur les critères d'évaluations choisis.

Nous verrons lors des commentaires sur les productions quelle sont les sources d'erreur identifiées par l'enseignante et comment les évaluations ont été conçues. Penchons-nous

tout d'abord la manière dont est fait le retour aux élèves par l'analyse de l'écriture évaluative.

c) Analyse de l'écriture évaluative

Nous allons regarder plus en détail les annotations et commentaires portés sur les productions d'histoire et de vocabulaire au regard de la typologie d'Anne Jorro que nous avons abordée dans le chapitre I.7.2. Je les ai ainsi relevées et classées dans ce tableau.

	Évaluation en histoire		Évaluation de vocabulaire	
	M1	M2	M3	M4
Appréciations				
dynamiques				
Appréciations	Tu ne réponds	Tu n'as pas	Bon travail	Bon travail
fixistes	pas à toute la	répondu à toute	Baptiste!	Nathan!
	question.	la question.		Des progrès
	Il faut revoir la			niveau
	leçon.			orthographe.
				C'est bien!
Appréciations	Beaucoup de			
psychologisantes	confusions et			
	d'oublis liés à			
	une forte			
	inattention.			
Appréciations	Les	Très bonne	A revoir.	
impersonnelles	interprétations	lecture et		
	et descriptions	interprétation		
	des tableaux	des deux		
	sont correctes.	tableaux.		
	C'est bien!	Très bon		
		travail! TB		

Fig.2 – Typologie des appréciations – Cas de Marjorie.

Nous pouvons observer que les appréciations fixistes et les appréciations impersonnelles sont utilisées de manière prédominante et ne sont pas des éléments dynamiques pour réguler les apprentissages.

d) Les commentaires et l'analyse de l'enseignante

• La visée des évaluations

L'entretien confirme les analyses faites ci-dessus en ce sens que les évaluations visaient à vérifier que les savoirs étaient acquis : (pour l'histoire) « c'était des questions vraiment de leçons (cf. Annexe 1- ligne 43) ». Les évaluations font référence à des activités déjà

faites ; « c'était la question 6 où je parlais de la caricature pour voir s'ils s'en rappelaient on l'avait mis dans la leçon (cf. Annexe 1- ligne 37et 38) » ou à des mots déjà rencontrés : « parce que c'est les deux mots qu'on avait pas travaillé en classe, tous les autres on les avait déjà vus donc ils ont été rangés comme il faut (cf. Annexe 1- lignes 169 et 170) ». C'est aussi un support de transmission des résultats aux familles : « oui c'est signé, on est sûrs que les parents l'ont vu ... obligation de signer (cf. Annexe 1- ligne 209) ». On se situe bien dans une évaluation sommative du point de vue du support, de la forme et des finalités.

• La nature des erreurs identifiées.

Au regard de la typologie des erreurs de Jean-Pierre Astolfi, développée dans le chapitre I.7.1, le rapport à l'erreur, dans la partie théorique, nous allons dégager les sources d'erreurs évoquées par l'enseignante, particulièrement l'élève M1 ayant eu des résultats très moyens, l'élève M2 ayant été considéré comme en réussite.

Ainsi dans les travaux d'Histoire, concernant l'exercice 1 où les élèves devaient décrire, expliquer et légender une caricature (cf. Annexe 1), une des causes de l'erreur évoquée est l'élaboration des consignes qui auraient entrainé une surcharge cognitive : « *J'ai pris ces deux évaluations parce que* [...] les deux m'ont montré qu'il y a avait un problème dans ma question. Il y avait peut-être trop de choses demandées (cf. Annexe 1 - lignes 17 et 18) ». L'enseignante considère que la source de l'erreur peut être dans l'élaboration de la question et elle s'en attribue la responsabilité eu égard à des difficultés repérées dans d'autres travaux. C'est ce que Jean-Pierre Astolfi nomme l'attribution interne : une raison interne à l'enseignement dispensé.

Elle attribue aussi à certaines erreurs des raisons psychoaffectives en indiquant : *Beaucoup de confusions et d'oublis liés à une forte inattention* (cf. Annexe 2). Ceci est conforté dans l'entretien quand l'enseignante indique quel retour elle fera à l'élève : « *Je vais lui expliquer qu'il n'a pas compris la notion de monarchie pour qu'il comprenne ce qu'il a à revoir* (cf. Annexe 1 – lignes 64 et 65) ». Ce qui signifie qu'il fait des erreurs par manque d'efforts. Ici il s'agit d'une attribution externe à l'erreur. C'est l'évalué qui est en cause.

Au contraire l'élève M2 aurait fourni de bons efforts : « on voit que l'élève a bien compris et appris sa leçon (cf. Annexe 1 – lignes50 et 51)». Il restitue effectivement les savoirs mais son activité de mise en relation des faits n'est pas acquise, pas plus que l'interprétation des sources historiques. Le tableau est décrit, légendé, la situation de la France est donnée mais sans mise en relation avec la source historique. A contrario, la réponse de l'élève M1 met en évidence une description, une légende et une mise en évidence des relations entre les personnages dans la société française de l'époque.

Il y a donc un renforcement positif de l'attribution externe pour l'élève qui réussit : il a fourni des efforts. Alors qu'il y a renforcement négatif de l'attribution externe pour l'élève qui est considéré comme ayant moins bien réussi. Cela pose la question des critères d'évaluation. Sur quels critères se fonde l'enseignante pour décider que l'élève M1 a moins bien réussi que l'élève M2 ?

Dans l'évaluation de vocabulaire, l'enseignante s'interroge à plusieurs reprises sur la réponse erronée de l'élève M3 pour l'exercice 1 où il n'est pas arrivé à classer les mots en

fonction de leur niveau de langage. Le doute vient du fait qu'il a su faire l'exercice 3, plus complexe puisqu'il s'agissait de transformer les phrases en changeant le niveau de langage : « je vois que pour la reconnaissance des mots il est passé à côté de la compétence mais quand il y a du sens il comprend et il sait le réécrire. Quand y a pas de sens il est perdu en fait. Peut-être qu'il n'a pas compris les cases, il n'arrive pas à mettre dans les cases familier, courant, soutenu (cf. Annexe 1 – lignes 132 à 138) ». De plus, les mots à classer de l'exercice 1 avaient été travaillés en classe. C'est la nature même de l'exercice qui pose problème car il n'a pas les connaissances pour répondre. Ce n'est pas la compétence évaluée qui n'est pas acquise, c'est le sens et l'usage des mots qui est en jeu. L'enseignante pense que la compétence n'est pas acquise or elle l'est au vu des autres exercices. Pour elle, l'erreur est un défaut d'apprentissage ou selon Jean-Pierre Astolfi, une erreur témoignant des conceptions alternatives. L'élève n'est pas prêt. On peut penser qu'il s'agit davantage d'une tâche inadaptée à la compétence visée du point de vue des connaissances lexicales des élèves. Même si les mots ont été vus en classe, l'élève ne maîtrise pas forcément le lexique utilisé dans les exercices. Si le sens d'un mot n'est pas connu, il sera difficile pour l'élève de savoir de quel niveau de langage il s'agit. L'élève M4, a fait un peu moins d'erreurs et l'enseignante en fait peu mention, centrée sur les interrogations qu'elle a pour l'autre élève. Lors de l'entretien, elle mentionne qu'il s'agit d'un élève en difficulté. C'est peut-être le fait qu'il ait réussi l'exercice 3, qui l'a fait douter. Ses réponses ne correspondent peut-être pas aux attentes qu'elle avait et donc il est difficile de comprendre qu'il ait réussi finalement même si le premier exercice n'a pas été réussi.

On peut percevoir ici une difficulté à émettre un diagnostic de l'erreur, à en trouver l'origine. Soit c'est l'élève, soit c'est le maître mais l'origine de l'erreur n'est pas cherchée notamment dans les processus cognitifs mis en œuvre.

Ainsi les erreurs repérées trouvent, aux yeux de l'enseignante, leur origine dans le niveau d'implication de l'élève, dans la compréhension des consignes et énoncés ou dans le niveau de connaissance de l'élève. L'enseignante attribue à la fois des origines internes à l'erreur : élaboration des consignes ou conception de l'énoncé, non-adaptation de l'exercice au niveau de l'élève et des origines externes : problème d'inattention.

• Les critères d'évaluation : réalisation ou réussite ?

Comme nous l'avons vu lors de l'analyse des supports d'évaluation, les critères ne sont pas explicités, ni explicites sur les documents. L'élève ne sait pas comment il va être évalué et sur quoi. Seule la compétence en vocabulaire est mentionnée mais de manière globale. Les élèves ne savent pas ce que l'enseignante attend d'eux si ce n'est de réussir. Il s'agit donc au regard de la typologie de Florence Castincaud (2014), d'un critère de réussite qui est privilégié. En effet dans l'évaluation d'Histoire, le critère de réussite fait que l'élève qui fait état d'un savoir acquis est considéré comme ayant réussi alors que l'élève qui a mis en avant une interprétation du document avec un apport de savoir effectif mais réduit est considéré comme ayant peu réussi. Mais la question est de savoir sur quoi se fonde l'enseignante pour estimer qu'un exercice est réussi ou non.

Lors de l'entretien, l'enseignante fait apparaître une certaine difficulté à élaborer la note eu égard aux réponses des élèves et le barème de notation n'est pas explicite : « les questions étaient notées (en Histoire) sur un point, soit deux points. Des fois, ils savent des choses mais pas tout donc on essaie d'adapter (cf. annexe 1 - ligne 85) ». Le barème n'est donc pas fixe, il s'adapte aux réponses des élèves. En vocabulaire, les exercices n'admettent qu'une seule réponse possible, hormis le dernier, qui peut avoir certaines nuances dans les réponses. Il s'agit d'un critère basé sur juste ou faux ce qui est difficilement réalisable sur les questionnements en histoire où les seuils d'acceptabilité du résultat (Florence Castincaud (2014) ne sont pas explicites ni pour les élèves, ni pour l'enseignante.

De plus, en vocabulaire, les exercices sont en accord avec les exercices d'application réalisés durant les séquences d'apprentissage. L'enseignante indique qu'elle prépare les évaluations à la fin de la séquence d'apprentissage de manière à s'appuyer sur les éléments travaillés : « c'est que des phrases qu'on avait vues pour être sûre que c'est pas des phrases qui vont les perturber (cf. Annexe 1 – lignes 293 et 294) ». Les élèves doivent absolument réussir et cela passe par des critères uniquement de réussite ce qui est lié au type d'exercices donnés qui ne sont que des exercices d'application. Des situations de production écrite ou orale auraient pu permettre de faire vivre ces notions et de les évaluer en situation puisque le vocabulaire ne s'apprend pas pour lui-même mais pour être utilisé en situation de communication.

• Les notations, appréciations et commentaires

Nous avons vu précédemment que sur les travaux des élèves figurent des notes, des indications de niveau en termes de degré d'acquisition (par exemple ECA signifie en cours d'acquisition) et des commentaires et/ou appréciations. L'analyse des productions a montré que les appréciations et commentaires, dans la typologie proposée par Anne Jorro (2000) relèvent plus d'appréciations fixistes qui ne donnent pas d'indications à l'élève pour progresser et d'appréciations impersonnelles qui renvoient à un état du travail. Lors de l'entretien l'enseignante indique vouloir donner des indications aux élèves pour qu'ils améliorent leurs résultats : « ils auront tous un commentaire devant en expliquant ce qu'ils savent, ce qui est bien, et ce qu'ils ont XXX (mal réussi) j'essaie tout le temps de mettre les deux (cf. Annexe 1 - lignes 67 et 68) ». Au regard de ce que nous avons observé dans les productions, les appréciations et commentaires essaient de montrer de la bienveillance (C'est bien! Bon travail!) mais les réussites et les points de difficultés ne sont pas clairement mentionnés. Ce ne sont pas des éléments mettant en évidence ce qu'ils savent faire, les éléments qu'il faut réguler si ce n'est l'attention, les efforts à faire et donc pas des éléments de régulation de l'apprentissage : « des progrès niveau orthographe. Beaucoup de confusions et d'oublis liés à une forte inattention (cf. Annexes 5 et 2).

Concernant le choix de la note se surajoutant aux autres annotations, l'enseignante indique répondre aux attentes des enseignantes avec qui elle travaille mais aussi à celles des familles : « je trouve ça difficile des élèves qui pensent tout le temps à la note (cfAnnexe1 – ligne 253) ». Il semble difficile pour elle de prendre parti et de s'affirmer dans ce choix de noter ou pas.

• L'exploitation des évaluations

L'enseignante ressent l'importance de faire un retour pour ne pas que les élèves oublient et que l'évaluation aient une portée. Une exploitation est donc faite en classe de plusieurs manières :

- Refaire pour progresser: « Des fois je me rends compte, à un moment de l'évaluation qu'il y a quelque chose où quasiment tout le mode est passé à côté donc on y revient dessus (cf. Annexe 1 lignes 108 à 110) ».
- Externaliser l'aide avec un recours aux APE après la classe et aux petits groupes : « je pense que comme il y en a deux ou trois où c'est pas acquis, je le ferai plutôt [...] à des moments où l'on peut être en petits groupes ou à des moments de soutien le soir parce que je peux pas le refaire pour tout le monde (cf. Annexe 1 lignes 191 à 193) ».

Pour conclure nous pouvons dire que les exercices proposés par Marjorie sont majoritairement des exercices d'application qui ne permettent pas de faire des transferts de connaissances en vocabulaire notamment. En Histoire, l'enseignante semble soucieuse de d'axer la réflexion sur la compréhension des faits historique dans les relations de cause à effet qui les lient. Cependant le questionnement massif qui est proposé à l'élève est source de difficulté. De plus l'erreur de l'élève est peu questionnée en dehors des erreurs psychoaffectives et des énoncés mal conçus. L'élève n'a aucun retour lui permettant de comprendre la nature de ses erreurs.

III.1.2 Analyse des travaux d'évaluation proposés par Vanessa

a) Analyse des supports

L'enseignante a proposé trois travaux d'élèves pour chacune des disciplines : en sciences les travaux V1, V2, V5 et en conjugaison V3, V4 et V6. Nous n'analyserons pas la production V6 citée dans le commentaire, une erreur de transmission fait que je ne l'ai pas eu en ma possession.

Tout d'abord observons les tâches que les élèves ont dû effectuer, la forme qu'elles prennent et leur niveau de complexité à partir de la typologie de De Ketele (2010, partie théorique chap. 1.5.2 - p.9).

Ainsi en sciences l'évaluation se présente sous la forme d'une fiche photocopiée comprenant quatre exercices sur le thème de l'air et la pollution.

- L'exercice 1 est un exercice vrai/faux. L'élève a des propositions et doit cocher vrai ou faux dans un tableau. L'élève au regard de ses savoirs doit se prononcer sur la véracité des propositions. Il s'agit d'un exercice qui s'inscrit dans *une démarche de restitution de connaissances* (De Ketele, 2010) et qui mobilise la mémoire.
- Pour l'exercice 2, il s'agit d'un appel aux représentations des élèves sur l'espace que peut prendre l'air néanmoins il n'y a qu'une seule possibilité de réponse. L'élève doit colorier l'espace qu'occupe l'air dans chaque récipient et donc il s'agit de colorier chaque récipient. Rien ne permet de voir que l'élève a compris que l'air occupe tout l'espace du contenant. Il n'y a pas de possibilité de se tromper

- réellement. C'est dans ce cadre plutôt une démarche d'application scolaire qui n'admet qu'une réponse.
- L'exercice 3 renvoie à une expérimentation déjà menée en classe et que l'élève doit expliquer à partir d'un dessin. C'est donc à une situation connue à laquelle l'élève doit se référer pour expliquer l'expérience. Il est donc placé dans *une démarche d'application habillée* où les savoirs et savoir-faire sont à mobiliser dans une situation familière.
- Dans l'exercice 4 il s'agit de questions portant sur les connaissances acquises ou non sur la pollution pour lesquelles l'élève doit faire appel à la mémoire pour répondre. Il s'agit donc là encore d'une situation de *restitution de connaissances*.

En ce qui concerne cette évaluation de sciences, nous sommes principalement sur une évaluation des ressources donc des savoirs et non des compétences. Trois compétences sont indiquées en haut de la fiche et sont donc ciblées dans cette évaluation cependant aucune compétence ne semble être en correspondance avec les exercices 1 et 2 qui renvoient aux propriétés de l'air.

En ce qui concerne l'évaluation en conjugaison, l'élève devait réaliser quatre exercices ciblés sur la compétence "conjuguer aux temps déjà étudiés : l'imparfait". Nous allons, là aussi, les caractériser du point de vue de la typologie de De Ketele (2010).

- L'exercice 1 est un exercice où l'élève doit relever les verbes à l'imparfait, donner son infinitif et son groupe. Les verbes des quatre phrases sont tous à l'imparfait. Il suffit donc à l'élève d'isoler le verbe et non pas d'identifier un verbe à l'imparfait. Deux verbes sont du 1^{er} groupe, les deux autres sont du 3^{ème} groupe et ne posent pas de réelles difficultés d'identification pour des élèves de CM2. Cet exercice n'admet qu'une seule réponse correcte et nécessite simplement de reconnaître un verbe et d'en identifier l'infinitif. Ainsi l'élève est plutôt placé dans une *démarche de restitution de connaissances* qui fait appel à sa mémoire.
- L'exercice 2 est un exercice de conjugaison tel qu'on pourrait le trouver dans les manuels de français comme exercices d'entraînement ou d'application. Il s'agit d'appliquer les règles de conjugaison apprises et donc de conjuguer les verbes en fonction du sujet. C'est donc un exercice *d'application scolaire* où l'élève doit tenir compte des paramètres du verbe (pronom, temps) dans une phrase pour le conjuguer.
- Pour l'exercice 3, il est demandé à l'élève de conjuguer trois verbes de chacun des trois groupes à l'imparfait hors contexte, dans un tableau de conjugaison. Il s'agit d'un exercice permettant à l'enseignant de vérifier que les élèves savent conjuguer les verbes à l'imparfait. Nous sommes donc là aussi face à une situation mettant en œuvre une démarche de restitution de connaissances. Ce sont des verbes étudiés en classe (verbes courants), l'élève doit faire appel à sa mémoire pour répondre à la tâche.
- Pour finir, l'exercice 4 demande à l'élève de transformer un texte en faisant jouer le paramètre pronom personnel. Ainsi il doit substituer le pronom personnel "je" par "nous" et donc faire varier le verbe en fonction. Il s'agit pour l'élève d'appliquer la

conjugaison des verbes à l'imparfait en tenant compte du pronom personnel mais aussi du groupe du verbe. L'enseignant veut vérifier que l'élève peut conjuguer les verbes dans un texte même si le support texte ne complexifie pas la tâche. Cet exercice se place donc dans *une démarche d'application habillée*.

Pour l'ensemble des exercices donnés dans cette évaluation, ce sont des exercices relevant de *l'évaluation des ressources* donc des savoirs et non pas des compétences.

Les critères d'évaluation ne sont pas explicités sur la fiche d'évaluation. Cependant au vu de la nature des réponses à fournir pour l'élève, le critère d'évaluation apparait plus basé sur l'exactitude de la réponse. Les exercices n'admettent pas plusieurs réponses. La réponse sera juste ou fausse. Selon les critères d'évaluation définis par Florence Castincaud (2014) (Chap. I.4- P.6), il s'agit donc pour ces travaux de sciences et de conjugaison de critères de réussite qui permettront de cerner le niveau des élèves. Aucun exercice ne permet de mettre en évidence ou d'observer la manière dont l'élève va procéder pour y répondre.

Nous allons maintenons étudier les résultats obtenus par les élèves et la nature des erreurs produites ainsi que la manière dont l'enseignante fait le retour aux élèves par l'écriture évaluative.

b) Analyse des résultats des élèves

En sciences

Production V1

Cette production est notée par l'enseignante comme réussie. L'élève a su restituer les savoirs demandés. Dans l'exercice 1, l'élève devait choisir vrai ou faux selon la propriété de l'air proposée. Il s'agit pour l'élève de lire la proposition de vérifier selon les savoirs acquis si elle est juste ou fausse. L'élève s'est ici trompé sur quatre items Il est difficile dans ce type d'exercice de repérer l'origine de l'erreur qui peut être due à une méconnaissance de la notion, un niveau de conceptualisation non atteint ou une incompréhension de la proposition eu égard à certains termes employés : *palper*, *une forme propre*. Les autres exercices ont été réussis.

L'enseignante n'a fait aucun commentaire sur la fiche. Seuls sont indiqués les degrés d'acquisition pour chaque compétence. Ainsi seule la compétence "caractériser diverses formes de pollution de l'air" est à renforcer. Ce qui semble un peu ambigu car le seul exercice qui n'a pas été totalement réussi porte sur les caractéristiques de l'air et pas sur la pollution. Ainsi nous ne pourrons pas utiliser la typologie d'Anne Jorro (2000) sur ces productions car elles ne comportent pas d'appréciations ni de commentaires.

L'enseignante repère uniquement par de petits traits les réponses justes et souligne les erreurs d'orthographe uniquement.

Production V2

Ce travail, qui présente des degrés d'acquisition faibles selon la notation de l'enseignante (ECA et NA) comporte de nombreuses erreurs dans les propositions de l'exercice 1. Les seules propriétés de l'air correctes sont celles qui peuvent s'appréhender quotidiennement à savoir l'invisibilité de l'air, sa présence tout autour de nous et le fait que l'air soit un gaz. Les autres propriétés ne sont pas acquises ou alors l'élève n'a pas compris les propositions. L'élève a déjà quelques représentations de l'air. Pour le reste, l'explication de l'expérimentation n'est pas faite : l'élève n'a pas su expliquer ? N'a pas compris l'expérimentation ? N'a pas compris ce qui était demandé ?

L'exercice 4 n'a pas été fait non plus aucune réponse n'a été donnée sur la pollution de l'air : est-ce un problème de compétences langagières ? de compréhension des questions? de non-acquisition des savoirs ? de difficulté rédactionnelle ?

L'enseignante a repéré d'un grand trait rouge les non-réponses mais n'a laissé aucun commentaire ni aucune appréciation sur la feuille.

Production V5

Concernant cette production, l'enseignante a indiqué des compétences partiellement acquises. Ainsi les propriétés de l'air paraissent connues. Dans l'exercice 3 l'élève a expliqué l'expérience mais n'a pas utilisé le mot de *dilatation* visiblement attendu par l'enseignante qui l'a signalé à l'élève par le commentaire *on parle de dilatation*. Dès lors l'enseignante a considéré que la compétence était à renforcer. Dans l'exercice 4, l'élève a mis en relation la première question et la troisième : les causes et les solutions. Si les transports et les industries sont la cause de la pollution, logiquement l'élève les a réutilisés dans les éléments qui apportent des solutions : il s'agit de réduire ce qui pose problème. Sur cette copie non plus, il n'y a pas d'appréciation ou de commentaire si ce n'est celui cité ci-dessus que l'on peut considérer comme très impersonnel, s'appuyant sur la production, pointant un manque dans la réponse. Ce n'est pas une appréciation, plutôt une annotation ayant « *une logique de transmission d'informations* » selon Anne Jorro (chap I.7.2 – p.25) qui n'induit ni une dynamique de régulation, ni une interaction avec l'évalué, ni une intention de communication. C'est un fait qui est posé.

Ainsi sur ces travaux d'élèves en sciences, nous pouvons dire que les situations proposées sont des situations relevant de *l'évaluation des ressources*. Ce sont des exercices nécessitant de restituer un savoir ou d'appliquer les notions étudiées. Ainsi les critères d'évaluation sont des critères de réussite, les exercices n'admettent qu'une seule réponse. Il n'y a pas d'annotations ni de commentaires sur la fiche et donc pas de retour formatif pour l'élève qui n'est pas en mesure de comprendre pourquoi il n'a pas réussi. La démarche d'investigation est un élément essentiel de l'enseignement des sciences et fait appel à des compétences qui ne sont pas convoquées ici : questionner, émettre des hypothèses, mettre en place un dispositif d'investigation, lire un texte documentaire pour en sélectionner des informations, réaliser un schéma, interpréter des résultats d'expérience ...

En conjugaison

Élève V3

L'élève a entièrement réussi son évaluation. Il n'y aucune annotation, ni appréciation figurant sur la fiche. L'enseignante a indiqué A, comme acquis dans les degrés d'acquisition de la compétence évaluée *conjuguer aux temps déjà étudiés : l'imparfait*. Les savoirs sont considérés comme maîtrisés. Une seule erreur est à mentionner sur les deux ii de la forme verbale *appréciions* qui pourtant est spécifique à l'imparfait et en constitue un élément d'exception.

Élève V4

La copie porte la mention en cours d'acquisition pour la compétence en objet. Sur les quatre exercices, un seul n'est pas réussi. C'est l'exercice 3 qui demandait de conjuguer trois verbes à l'imparfait. L'élève a conjugué les verbes au présent au lieu de l'imparfait. La compétence peut-elle être considérée comme partiellement acquise alors que tous les autres exercices sont justes ? Ici ce seul exercice a fait pencher la balance du mauvais côté. Un seul commentaire est présent sur la fiche ; commentaire que l'on peut ranger au titre des appréciations puisqu'il contribue à donner une valeur négative à l'évaluation « dommage pour l'exercice 3 » ; appréciation que l'on pourrait qualifier d'appréciation impersonnelle au regard de la typologie d'Anne Jorro (chap. I.7.2 – p.24). C'est un retour sur la production uniquement sans allusion à l'élève.

Pour synthétiser ce que nous venons d'analyser. Les critères d'évaluation semblent peu clairs. Les exercices ne correspondent pas forcément aux compétences présentés (sciences), la validation des compétences ne répond pas à des critères explicites. Ce sont des critères de réussite mais peu lisibles lors de la traduction en termes de degrés d'acquisition de la compétence. L'essentiel des exercices portent sur l'évaluation des savoirs ce qui rend peu fiables la validation des compétences (conjugaison). La conjugaison est un outil langagier permettant de s'exprimer à l'oral ou à l'écrit. Savoir utiliser les temps de conjugaison trouve son sens dans les productions orales et écrites où l'élève va pouvoir réinvestir ses savoirs en mobilisant des compétences langagières.

Dès lors intéressons aux commentaires de l'enseignante sur ces évaluations ce qui nous permettra de comprendre les choix évaluatifs retenus.

c) <u>Les commentaires et l'analyse de l'enseignante.</u>

• La visée des évaluations

Nous avons vu lors de l'analyse que les évaluations visaient les ressources plus que les compétences dans la manière dont elles sont conçues. Des éléments de commentaires viennent confirmer cette visée. Ainsi, lors de l'entretien, concernant la production V1, l'enseignante indique que « cet élève a vraiment compris ce qu'on a fait en classe [...] je pense aussi qu'il a compris sa leçon pour pouvoir ensuite la restituer au mieux (annexe n°6 - lignes 36-37) ». Le mot restituer indique bien qu'il s'agissait pour l'élève de faire

appel à sa mémoire concernant ce qui avait été vu en classe et écrit dans la leçon. Ce sont donc des savoirs qui sont visés ici même si sur la fiche d'évaluation une compétence est indiquée telle qu'elle apparait dans les documents de progression de 2008⁹⁸; compétence mettant plus en évidence un savoir que la démarche pour l'acquérir.

Pour repérer le niveau des élèves dans les savoirs identifiés l'enseignante utilise une échelle de degrés d'acquisition soit NA : non acquis, EVA, en voie d'acquisition, AR : à renforcer et A : acquis.

• La nature des erreurs identifiées

Nous allons donc reprendre les erreurs repérées par l'enseignante, voir l'analyse qu'elle en fait et quelle origine elle leur attribue au regard de la typologie des erreurs de Jean-Pierre Astolfi (1997 - partie théorique chap. I.7.1 – p.16).

Pour les sciences, les travaux de l'élève V1 (cf. Annexe 7) ayant été considérés comme réussis et les compétences acquises, nous allons étudier les commentaires de l'enseignante concernant l'élève V2. Tout d'abord les erreurs sont attribuées à une incompréhension sur le savoir enseigné : « V2 c'est un élève qui je pense n'a rien compris (cf. Annexe 6 - ligne 39). Tout d'abord ce commentaire est posé comme un état négatif et ne renvoie pas à des procédures d'apprentissage. De plus c'est une erreur qui trouve sa source en l'élève luimême et non pas dans sa démarche d'apprentissage, ni dans le support proposé par l'enseignante. La source identifiée par l'enseignante serait alors à chercher dans les capacités cognitives de l'élève dans son rapport au savoir. Selon les travaux de Jean-Pierre Astolfi (1997), l'origine de l'erreur donnée par l'enseignante serait d'ordre psychologique. Cela est conforté par la suite du commentaire : « il écoute pas forcément ce qu'on fait en classe (cf. annexe 6 - ligne 40) ». Les erreurs sont liées à l'inattention, au manque d'écoute. Il n'apprend pas parce qu'il n'écoute pas. A cela s'ajoute un comportement inadapté : « il a eu en cours d'acquisition parce qu'il a fait n'importe quoi il n'était pas concentré sur les expériences qu'il devait faire qui étaient expliquées il a préféré s'amuser et jouer + du coup il n'a pas su répondre à l'exercice 3 (cf. Annexe 6 - lignes 41 à 43). Donc, comme Jean-Pierre Astolfi le mentionne, ce sont là des causes invoquées qui échappent à un traitement didactique et donc qui éludent la véritable origine de l'erreur et n'interrogent pas le fonctionnement de l'élève, le fonctionnement de l'enseignement pour le faire progresser (Yves Reuter, 2013 – partie théorique p.19).

En ce qui concerne les travaux V5, toujours en sciences, l'enseignante considère que l'exercice n'est pas réussi : « je pense que tout simplement il avait pas compris l'exercice (cf. Annexe 6 – ligne 68) ». Ce diagnostic lui est possible parce que d'autres élèves semblent avoir eu les mêmes difficultés et que cet élève est travailleur et sérieux (cf. annexe 6 - ligne 67). Ces deux éléments vont l'amener à s'interroger sur l'exercice luimême : « après coup je me suis dit [...] que peut-être les questions étaient mal posées mal organisées (cf. annexe 6 – lignes 74 et 75) ». L'origine de l'erreur donnée par l'enseignante, toujours selon Jean-Pierre Astolfi relève de la compréhension des consignes

_

et donc de la manière dont est conçu l'exercice. Il s'agit ici d'une attribution interne de l'erreur (liée à l'enseignement et aux pratiques).

En ce qui concerne l'évaluation en conjugaison, l'élève V3 n'a fait qu'une seule erreur sur le double "i" de *appréciions*. L'enseignante ne fait pas d'analyse de cette erreur qui trouve pourtant son origine dans la discipline et le mode de construction des verbes conjugués sur la base d'un radical et d'une terminaison.

Pour l'élève V4, les exercices sont considérés comme réussis sauf l'exercice comprenant le tableau de conjugaison à compléter car il n'a pas répondu à la consigne. Les verbes ont été écrits au présent au lieu de l'imparfait : « il est parti sur le présent alors je sais pas ce qui s'est peut-être passé dans sa tête [...] s'il a pas relu la consigne ou pas (cf. Annexe 6 - ligne 135) ». Ici c'est l'élève qui a dysfonctionné et l'enseignante ne met pas en cause l'exercice lui-même. Par contre, il n'a pas fait ce qui était attendu de lui. Dès lors la compétence est considérée comme partiellement acquise alors qu'elle n'a pu être observée. L'erreur ainsi considérée n'entre pas dans la typologie des erreurs qui permettent une prise en charge didactique.

Dans l'exercice 2, ce même élève a fait deux erreurs : les deux "i" de appréciions et le double "s" de bondissaient. Ces deux erreurs n'ont pas la même nature ainsi selon la typologie de Nina Catach, le double "s" est une erreur phonogrammique qui concerne la transcription de phonèmes en graphèmes alors que les deux "i" traduisent une erreur morphogrammique directement liée à la conjugaison des verbes. Cette dernière erreur est une erreur de conjugaison donc un signe indiquant le niveau de conception des élèves. Voilà ce qu'en dit l'enseignante : « et l'exercice 4 il a tout juste + il a réussi + alors avec quelques petites fautes il a peut-être oublié les deux s ou tout ça mais il a réussi à le mettre à l'imparfait (cf. Annexe 6 - ligne 139) ». Ces erreurs sont repérées mais pas identifiées et elles sont minimisées ce qui peut laisser entrevoir, pour l'élève, dans le cas du double « i » que conjuguer c'est simplement rajouter une terminaison à un verbe sans prise en compte de l'importance du radical. A cela s'ajoute le terme de faute, au même titre que la faute d'orthographe. Ici l'enseignante place l'origine de l'erreur dans un autre domaine disciplinaire, si tant est qu'on puisse dire que l'orthographe soit une discipline, dans un autre domaine langagier qu'elle ne souhaite pas évaluer à ce moment-là. Ce qui parait contradictoire puisque conjuguer c'est appliquer des règles d'orthographe grammaticale aux verbes. Il semble que la langue soit considérée comme une juxtaposition d'outils langagiers : orthographe, conjugaison, vocabulaire, grammaire qui fonctionnent isolément les uns des autres en oubliant que leur raison d'être est la production orale ou écrite.

Pour synthétiser, les erreurs repérées trouvent, aux yeux de l'enseignante, leur origine dans le niveau d'implication de l'élève, dans la compréhension des consignes et énoncés, dans une autre discipline ou domaine disciplinaire. Parmi ces trois types d'erreurs, une seule relève d'une attribution interne (relative aux pratiques d'enseignement), les autres d'attribution externe (relevant de l'élève).

• Les critères d'évaluation

Lors de l'entretien, l'enseignante évoque ce qui lui permet de définir quel est le degré d'acquisition des compétences. Les évaluations portent principalement sur des savoirs, comme nous l'avons vu plus haut. Ainsi pour l'évaluation en conjugaison, elle sait que l'élève : « V3 a acquis cette compétence puisque tous les exercices sont justes sans exception tout est juste tout est parfait donc l'élève a acquis cette compétence (cf. Annexe 6 - lignes 123-124) ». La nature des exercices n'admet qu'une seule réponse correcte. Dès lors ces réponses sont justes ou fausses. L'indicateur s'appuie sur l'exactitude des réponses : « Quand je me mets acquis c'est que l'élève a su réinvestir le vocabulaire qui avait été vu le vocabulaire précis [...] arrive à faire l'exercice seul (cf. Annexe 6 - lignes 85 à 88) ». De plus l'élève doit avoir pu faire le travail seul.

En outre en sciences, l'enseignante attend que les élèves restituent un savoir mémorisé « cet élève (V1) a vraiment compris ce qu'on a fait en classe + bien réalisé + je pense aussi qu'il a compris sa leçon pour pouvoir ensuite la restituer au mieux (cf. Annexe 6 – lignes 36-37). Si la leçon est bien restituée alors la compétence est acquise.

C'est la nature des exercices qui induit ces critères qui selon les travaux de Florence Castincaud (2013) sont des critères de réussite qui s'intéressent au résultat contrairement aux critères de réalisation qui permettent d'observer les démarches des élèves pour arriver aux résultats.

L'enseignante met en évidence lors de cet entretien des points de difficulté à l'élaboration et à l'utilisation de ces critères :

- Comment appliquer un indicateur de réussite quand l'élève n'a pas répondu à la consigne ? :
- Comment appliquer un critère de réussite quand l'élève a été aidé ?
- Quelle spécificité des indicateurs selon les disciplines ? Peut-on utiliser le même type de critères en EPS, Arts Visuels, Éducation musicale ?

Ce questionnement met en évidence la difficulté d'élaborer et d'utiliser des critères précis pour évaluer. De plus l'entretien montre aussi que l'enseignante n'est pas à l'aise dans la notation des évaluations et qu'elle ressent la situation comme inconfortable quand les élèves l'interrogent sur les résultats qu'ils ont obtenus : « il m'est arrivé que des élèves se plaignent de ma correction et disent que que je m'étais trompée dans ma correction que c'était pas juste pour une évaluation de sciences [...] ils arrivent pas à comprendre que ils ont eu à renforcer et pas acquis et sur le fait à expliquer c'est pas évident devant toute la classe de leur expliquer (cf. annexe - lignes 211 à 215) ». L'enseignante peut se retrouver donc en difficulté à devoir justifier d'un résultat, ce qui signifie que les critères ne sont pas explicites ni pour les élèves ni pour elle, qu'ils ne sont pas précis.

• Les notations, appréciations et commentaires

Comme nous l'avons observé, sur les deux évaluations proposées par Vanessa, il n'y a pas d'appréciations ni de commentaires sur les résultats des élèves hormis la mention du degré d'acquisition de la compétence. Un élément d'explication est donné lors de l'entretien concernant le retour fait aux élèves : « je distribue parce que je veux pas qu'ils regardent leurs appréciations + s'il n'y a pas eu d'appréciations écrites sur la feuille + que j'ai des choses à dire à l'élève euh que je voulais plus le dire que l'écrire y a des choses qui peuvent être mal perçues à l'écrit par certains élèves alors je préfère leur dire (cf. annexe 6 - lignes 204 à 206) ». Pour l'enseignante, les commentaires et appréciations sont tout d'abord personnels et elle ne veut pas que les élèves puissent discuter des appréciations des autres. Ensuite le commentaire, l'appréciation ont une valeur négative et même source de malentendus. La représentation de ces écritures évaluatives pour l'enseignante sont des écrits qui vont renvoyer des valeurs, des informations qui touchent à l'évalué plus qu'à ses résultats. L'écrit aurait donc un poids considérable sur le retour qui peut être fait à l'élève. Consciente de l'impact de ces écrits, par souci de ne pas stigmatiser l'élève aux yeux de ses camarades, elle préfère en parler directement avec l'intéressé. Ce ne sont donc pas des écrits formatifs qu'elle se représente mais des écrits renvoyant la mesure de l'écart à une norme. On peut imaginer aussi qu'elle ait peur d'être jugée sur les annotations et appréciations qu'elle peut faire par les élèves ou les parents d'élèves. De plus cela renforce aussi l'idée que l'enseignante n'est pas sûre de ces critères d'évaluation (cf. paragraphe ci-dessus) et que faire des commentaires risque de l'exposer à une demande de justification.

• L'exploitation des résultats

A la suite des évaluations l'enseignante évoque trois prolongements possibles :

- Une reprise complète de la notion dans le cas où l'enseignante a repéré que l'évaluation a été mal réussie par un grand nombre d'élèves et qu'elle est due à une mauvaise conception ou est mal adaptée au niveau des élèves : « là c'est moi que je remets en question c'est arrivé en début d'année sur une évaluation sur des problèmes + les problèmes étaient trop difficiles donc je ne l'ai pas comptabilisée je leur ai rendu l'évaluation on a revu les problèmes on les a retravaillés pour essayer de les comprendre (cf. annexe 6 lignes 242 à 252) »
- Réutilisation et réinvestissement des notions au cours de l'année : « depuis cette évaluation (conjugaison) tous les jours dans notre phrase du jour notre phrase du jour on doit l'écrire à l'imparfait y a de temps en temps où on fait des exercices à l'imparfait donc on le réinvestit (cf. annexe 6 lignes 229 à 239)
- Pas de suite et passage à une autre notion : « alors par rapport à l'évaluation de sciences j'ai pas donné de suite + j'ai pas retravaillé l'air j'ai pas retravaillé la pollution on est passé sur une autre séquence (cf. annexe 6 lignes 223 à 226) »

Ces trois éléments nous indiquent qu'il n'y a pas de réelle prise en charge de l'erreur des élèves et que l'évaluation n'est pas intégrée à l'apprentissage. C'est son aboutissement.

Pour synthétiser cette partie concernant l'étude des pratiques évaluatives de Vanessa, les types de supports évaluatifs utilisés renvoient à des évaluations sommatives axées sur l'évaluation des savoirs. Les erreurs sont repérées comme soit relevant de l'élève dans son rapport au savoir et dans son comportement (raisons psychologiques), soit d'inadaptations du support d'évaluation ou relevant d'autres disciplines (non prises en compte dans l'évaluation concernée). De plus les indicateurs, essentiellement des indicateurs de réussite sont peu explicites et mal définis pour l'évalué comme pour l'évaluateur, ce qui les rend peu valides et fiables notamment aux yeux des élèves. Dans cette pratique de l'évaluation, celle-ci trouve sa place en fin d'apprentissage et son exploitation est réduite.

III.1.3 Analyse des travaux d'évaluation proposés par Élise

a) Analyse des supports

L'enseignante a choisi trois évaluations différentes : deux différentes en vocabulaire et l'autre en anglais. Les évaluations prennent la forme de fiches d'exercices sur lesquelles figurent les compétences évaluées ainsi que l'échelle des degrés ou niveau d'acquisition de la compétence à savoir NA : non acquis, EVA : en voie d'acquisition, AR : à renforcer, A : acquis. La première évaluation en vocabulaire concerne deux élèves de CM1/CM2 soit E1 et E2. La deuxième est celle de l'élève E3 en CM2. Les évaluations E4 et E5 sont les travaux d'évaluation en anglais de deux autres élèves de cycle 3.

Nous allons étudier ces travaux du point de vue de la typologie de Ketele, comme pour les autres enseignantes, afin de caractériser les situations utilisées pour évaluer les apprentissages.

En vocabulaire, les travaux des élèves E1 et E2 portent sur les mots génériques et particuliers. Elle est composée de trois exercices contribuant à évaluer une seule et même compétence. Ce sont trois exercices qui n'admettent qu'une seule unique réponse. Les résultats seront donc justes ou faux. Ils sont axés sur des savoirs que les élèves doivent mobiliser pour répondre. Les situations sont familières et sont des exercices tels qu'on peut les trouver dans les manuels scolaires en tant qu'exercice de réinvestissement. Selon la typologie de De Ketele nous pouvons considérer que ces exercices rentrent dans *la démarche d'application habillée*.

La deuxième évaluation de vocabulaire porte sur les mots de la même famille, les synonymes, les antonymes et les homonymes. Sept compétences sont ciblées dans cette évaluation et sont développées en haut de la fiche.

Les exercices 1, 2, 7 et 9 relèvent d'une démarche d'application scolaire. Les élèves doivent appliquer les savoirs appris, les mettre en œuvre dans un exercice. Les exercices 3, 4, 6, 8 sont des exercices d'application où les élèves doivent réinvestir les savoirs appris. Par exemple dans l'exercice 3, ils doivent se servir de leur savoir sur la construction des mots avec préfixe et/ou suffixe pour trouver ceux qui ne suivent pas ce mode de construction.

L'exercice 5 semble être de complexité supérieure : en effet les élèves doivent s'appuyer sur la présence des préfixes pour en trouver le sens et en donner la définition. Il s'agit d'extraire le sens du mot à partir de sa construction. Le sens est à construire. Nous pouvons

donc considérer qu'il s'agit d'une situation basée sur *une démarche de production très contextualisée* car les savoirs à mobiliser ne sont pas donnés.

Pour l'évaluation d'anglais, deux compétences sont ciblées mais se différencient uniquement par les thèmes abordés. La compétence visée est donc de savoir répondre à des questions et en poser sur les thèmes des couleurs et des jours de la semaine. Les élèves avaient à effectuer six exercices. Trois exercices placent l'élève dans *une démarche de restitution de connaissances* à savoir les exercices 2, 3, 4. Deux exercices relèvent de *l'application scolaire*. Il s'agit des exercices 1 et 5 qui demandent à l'élève de mobiliser leur mémoire pour activer des savoirs. L'exercice 6 est d'une complexité supérieure puisqu'il demande à l'élève de réinvestir les connaissances sur les couleurs dans une situation d'écoute. C'est donc une situation d'application scolaire habillée.

De plus les deux compétences annoncées en anglais ne sont pas réellement évaluées. Les exercices ne permettent pas d'évaluer la capacité à répondre à des questions et à en poser mais plutôt des ressources pouvant permettre de s'exprimer et poser des questions. Il y aurait donc inadéquation entre les compétences visées et les exercices effectués par les élèves. Ainsi la quasi-totalité des exercices caractérisent *une évaluation des ressources*

b) Analyse des résultats

En vocabulaire

L'élève E1 a obtenu la mention acquis pour la compétence évaluée et donc pour l'enseignante cette évaluation est réussie. Des erreurs sont pourtant visibles dans les exercices 1 et 2. Pour l'exercice 1, c'est le mot générique fruits qui n'a pas été donné. Dans l'exercice 2, c'est le mot générique couverts qui a été confondu avec couvercles et le mot générique œuvres n'a pas été trouvé. Ces erreurs, selon Jean-Pierre Astolfi pourraient être soit attribuées à des conceptions alternatives : tous les obstacles n'ont pas été encore levés, soit à la complexité propre du contenu : l'élève connait-il les mots clémentine, kiwi ou la signification du mot couverts, du mot œuvre, soit à la surcharge cognitive : beaucoup d'informations à traiter, soit aux habitudes scolaires notamment pour l'exercice 3 où l'élève ne répond pas conformément à la consigne. Néanmoins ces erreurs n'ont pas été prises en compte dans le résultat final de l'évaluation. Nous verrons lors du commentaire si l'enseignante pose un diagnostic les concernant. De plus l'enseignante a corrigé toutes les erreurs d'orthographe nombreuses dans le travail effectué sans pour autant en faire notification à l'élève.

L'élève E2 a aussi obtenu la mention acquis. Le premier exercice a entièrement été réussi. Mais dans l'exercice 2, deux réponses n'ont pas été données sur les six phrases à transformer. L'exercice 3 a été partiellement effectué. Sur les neuf phrases à écrire, seules trois ont été faites et de manière correcte. Les autres sont des non-réponses.

Ces deux travaux interrogent sur la place attribuée à l'erreur dans ces évaluations. Nous essaierons de trouver des réponses dans les commentaires de l'enseignante.

Pour l'élève E3 dont l'évaluation portait sur la construction des mots et les relations qui les lient les résultats témoignent d'une réussite partielle sur une évaluation qui visait sept compétences. Ainsi une seule compétence est acquise, les autres sont à renforcer ou en voie d'acquisition. Les exercices portant sur la construction des mots sont mieux réussis

que ceux portant sur la compréhension du sens des mots s'appuyant sur cette construction. On peut se demander dès lors si ces erreurs ne sont pas à attribuer *aux démarches adoptées*.

En anglais, les deux élèves évalués E4 et E5 n'ont pas fait d'erreur. Les deux compétences, telles qu'elles sont libellées sont validées. Mais comme nous l'avons vu plus haut, ce sont des savoirs qui ont servi à valider ces compétences. Les exercices n'ont pas mis les élèves en situation de poser des questions ou de répondre mais en position de montrer qu'ils avaient des outils pour le faire. En ce sens les deux élèves possèdent les ressources sur les jours et les couleurs mais rien ne nous indique s'ils sont capables de les mobiliser en situation.

c) Analyse de l'écriture évaluative

Comme pour les autres travaux d'évaluation nous allons utiliser la typologie d'Anne Jorro (2000) pour caractériser les commentaires et appréciations indiqués sur les fiches des élèves. Il est à préciser que l'enseignante n'utilise pas la note pour exprimer les résultats mais une échelle indiquant les degrés d'acquisition. Pour cela, j'ai rassemblé les données dans un tableau reprenant la typologie citée ci-dessus.

Types d'appréciations	Évaluation vocabulaire 1		Évaluation vocabulaire 2	Évaluation En anglais	
	E1	E2	E3	E4	E5
Appréciation dynamiques					
Appréciations fixistes		Dommage de ne pas avoir tout fait			
Appréciations psychologisantes					
Appréciations impersonnelles	Très bon travail	Bon travail	Ensemble correct	Excellent	Excellent travail

Fig.3 – Typologie des appréciations – Cas d'Élise

Ici aussi les appréciations sont de type impersonnel. On peut imaginer que l'enseignante par ce souci veut éviter le jugement sur l'élève dans un souci de bienveillance et de protection de l'élève et peut-être pour elle-même. Juger un élève c'est s'exposer à des demandes de justification. Mais c'est aussi qu'elle pense que le but de l'évaluation n'est pas de juger l'élève mais son travail. L'absence d'appréciations dynamiques par contre montre que la visée régulatrice de l'évaluation n'est pas intégrée.

La seule annotation portée sur l'évaluation E2 : « *Dommage de ne pas avoir tout fait »* peut être caractérisée toujours selon Anne Jorro (2000) selon la forme qu'elle prend. Elle n'incite pas l'élève à faire un retour sur son travail. Elle pose un fait, un manque.

L'annotation ici entre dans *une logique de transmission d'information* par rapport à un manque de conformité par rapport à ce qui était attendu.

Ainsi l'étude de ces supports d'évaluation nous permet de voir ce qu'ils visent de manière dominante. En l'occurrence il s'agit principalement des savoirs. Les démarches des élèves sont peu prises en compte. Les indicateurs permettant d'évaluer les degrés d'acquisition ne sont pas explicites pour l'élève. A quel moment telle ou telle compétence est-elle considérée comme acquise ? De plus les appréciations portent prioritairement sur les résultats des élèves et non pas sur des éléments de régulation, lisibles par lui.

Voyons maintenant quel regard pose l'enseignante sur ces évaluations ce qui transparait de sa pratique et si des éléments de réponses sont donnés dans l'entretien concernant les questions que nous nous sommes posées.

d) <u>Les commentaires et l'analyse de l'enseignante sur les travaux d'évaluation.</u>

• La visée des évaluations

L'enseignante n'utilise que le terme de compétences durant l'entretien même si nous avons vu plus haut que les évaluations portent davantage sur les ressources que sur les compétences. Une même compétence est parfois évaluée par plusieurs exercices afin de mieux la cerner car un exercice peut poser problème à un élève et donc fausser les résultats : « parce qu'on peut comprendre un exercice et pas en comprendre un autre on peut s'en sortir mieux sur l'un que sur l'autre et pourtant si on en met qu'un on va dire que la compétence n'est pas maitrisée on va mettre non acquis alors que c'est peut être l'exercice qui est un obstacle (cf. annexe 12 - lignes 111 à 114) ». Il y a donc un souci de ne pas mettre l'élève en difficulté, d'avoir un regard plus proche de ce que sait faire l'élève.

La manière de concevoir l'évaluation montre que l'évaluation est le but final de l'apprentissage, c'est son aboutissement mais elle est déterminante dans la définition des objectifs d'apprentissage. Quand on demande à Élise à quel moment elle conçoit ses évaluations, elle précise qu'elle les prépare « en fonction des possibilités avant pour savoir vers quoi on veut tendre (cf. annexe 12- lignes 203 et 204). Les évaluations définissent en quelque sorte les objectifs d'apprentissage : « ce que je vais demander pour savoir ce que je vais travailler (cf. annexe 12 - ligne 212).

• La nature des erreurs

Tout d'abord il est à noter que les évaluations choisies par l'enseignante présentent peu ou pas d'erreurs. Nous allons tout de même repérer dans l'entretien quel regard est porté sur les erreurs.

Tout d'abord une première erreur est relevée par l'enseignante dans l'exercice 3 portant sur les mots génériques : « quelques difficultés par exemple viennoiseries ils ont eu des fois des problèmes ils n'avaient pas la représentation de la viennoiserie (cf. annexe 12 - lignes 17 à 19) ». Les élèves ne connaissaient donc pas ce mot et n'ont pas pu répondre. Il

s'agirait là, donc selon Jean-Pierre Astolfi (1997) d'une erreur qui relèverait des conceptions alternatives. Le niveau d'acquisition où en est l'élève ne lui permet pas de réaliser cette phrase comme par exemple l'élève E2.

Lors d'une évaluation d'Histoire qui a été mal réussie par l'ensemble de la classe, l'enseignante s'interroge et interroge les élèves sur plusieurs sources qu'elle juge probables d'erreurs : « si c'était moi qui avait mal expliqué des choses pendant la leçon si c'était des questions qui étaient mal posées du coup mal comprises si c'étaient qu'ils avaient pas forcément appris correctement ou pas le bon morceau de leçon (cf. annexe 12 -lignes 63 à 65) ». Ici sont évoquées trois sources d'erreurs qui selon Jean-Pierre Astolfi :

- relèvent des *conceptions alternatives des élèves* : ils n'ont pas acquis ce que l'enseignante a voulu « leur expliquer » et l'évaluation a constitué un obstacle que leurs représentations n'ont pas pu dépasser.
- relèvent de *la compréhension des consignes* : des problèmes d'énonciation ont gêné les élèves.
- Relèvent d'autres sources notamment psychoaffectives : les élèves n'ont pas fourni les efforts nécessaires pour répondre à la tâche.

Ici l'enseignante n'élude pas l'idée que sa mise en œuvre pédagogique puisse avoir un impact sur les résultats de ses élèves. Il s'agit là d'une attribution interne de l'erreur qui fait que l'enseignante est en capacité d'imaginer que la manière dont l'apprentissage a été mis en œuvre peut générer des erreurs. De plus nous avons plus haut qu'un exercice pouvait être un obstacle pour un élève : « on va dire que la compétence n'est pas maitrisée on va mettre non acquis alors que c'est peut être l'exercice qui est un obstacle (cf. annexe 12 - lignes 111 à 114)». Cet aspect est pris en compte dans l'élaboration des évaluations par la mise en place de plusieurs exercices pour évaluer la même compétence.

En ce qui concerne l'évaluation d'anglais, l'enseignant évoque des erreurs possibles dans l'exercice où il s'agissait de remettre les images dans l'ordre de l'histoire lue en classe : « la seule difficulté ça aurait été de remettre les images dans l'ordre s'ils n'avaient pas forcément écouté y en a qui ont inversé quelquefois la deuxième et la troisième (cf. annexe 12 - lignes 196 à 197) ». L'erreur trouve ici son origine dans des causes psychoaffectives : inattention, manque d'implication ...

Au regard de l'entretien et de l'analyse faites des travaux d'élèves, il semble que dans le cas de cette enseignante l'erreur soit un élément à réduire, à ne pas trop mettre en valeur. Ainsi les évaluations choisies contiennent peu d'erreurs et dans celles qui en contiennent l'erreur est minimisée et n'empêche pas l'acquisition de la compétence. Du reste, il est important de réduire les risques d'erreurs en proposant plusieurs exercices qui devraient permettre à l'élève de ne pas rester bloqué sur un exercice. Dans cette conception là, l'erreur est un élément plutôt négatif qu'il faut éviter pour ne pas que l'élève en reçoive les effets négatifs. Elle n'est pas attendue et ne fait pas partie de l'apprentissage.

Ainsi, les erreurs repérées trouvent, aux yeux de l'enseignante, leur origine dans le niveau d'implication de l'élève, dans la compréhension des consignes et énoncés, dans la conception des énoncés. Parmi ces trois types d'erreurs, deux relèvent d'une attribution

interne (relative aux pratiques d'enseignement), l'autre d'une attribution externe (relevant de l'élève). Nous verrons un peu plus loin comment sont exploitées les évaluations et donc ces erreurs.

• Les critères d'évaluation : réalisation ou réussite ?

Les exercices proposés, que ce soit en anglais ou en vocabulaire, sont des exercices qui n'admettent qu'une seule réponse. Les résultats vont se traduire par juste ou faux. Ce sont donc des critères de réussite, selon la terminologie proposée par Florence Castincaud (2014), que l'enseignante va traduire par un degré d'acquisition des compétences : « j'essaie de me faire une sorte de barème de me dire bon il aurait tant de pourcentages de réussite à peu près telle note donc ça m'aide à m'indiquer si la compétence est acquise à renforcer ou autre (cf. annexe 12 - lignes36 à 38). C'est donc le nombre de réponses justes qui va aider l'enseignante à définir le degré d'acquisition et donc aider à résoudre la difficulté d'avoir à choisir entre à renforcer et en voie d'acquisition : « ben à renforcer est plus maitrisé qu'en cours d'acquisition y manque pas grand-chose pour arriver à ce que ce soit acquis [...] en cours (d'acquisition) y a que des petits morceaux de réussite (cf. Annexe 12 - lignes 74 à 82) ». Ces critères de réussite ne posent pas de difficulté si tout est juste ou si tout est faux mais en posent davantage quand les résultats sont partiels et qu'il faut se déterminer sur l'échelle des niveaux d'acquisition. Ceci est sans aucun doute difficile parce que l'enseignante ne souhaite pas pointer les erreurs comme nous l'avons vu plus haut.

L'enseignante indique évaluer les compétences orales en anglais en situation d'observation : « sans qu'ils le sachent sans leur dire [...] au quotidien dans la séance d'anglais [...] je prends des notes + comme ça + on va dire informelles (cf. Annexe 12 - lignes 166 à 172) ». L'observation ici qui trouverait son sens dans l'évaluation des compétences se fait sur une base approximative. L'enseignante n'a pas de critères précis et explicites qui pourraient, sous la forme d'une grille, constituer des *critères de réalisation* et qui seraient explicites pour les élèves.

• Les notations, appréciations et commentaires

Nous avons vu plus haut dans l'analyse des travaux d'élèves que l'enseignante utilise des commentaires impersonnels en complément des indications de niveau d'acquisition des compétences. Elle utilise ces indications de niveau d'acquisition après avoir utilisé la note l'année précédente mais elle sent que cette façon de transmettre les résultats n'est pas forcément explicite pour les élèves : « je pense que les bons élèves sont ceux qui maitrisent les codes de l'école [...] ceux qui sont davantage en difficulté eux se repèrent pas forcément (Cf. annexe 12 – lignes 247 à 250) » et de la même manière pour les parents : « les parents qui vont maîtriser les codes employés vont bien comprendre que EA c'est moyen et à renforcer et à renforcer c'est moyen plus plus ceux qui les maitrisent pas ils vont se demander mais qu'est ce que ça veut dire alors que s'ils avaient eu un douze treize ils auraient compris que c'était un peu au-dessus de la moyenne (Cf. annexe 12 – lignes

241 et 242) ». Pour l'enseignante il est important de transmettre des résultats le plus simplement possible à juste titre mais c'est peut-être plus les critères d'évaluation qui ne sont pas compris par les élèves et les parents parce pas assez explicites plutôt que le mode de notation.

Pour ce qui est de l'écriture évaluative en dehors des appréciations que nous avons caractérisées dans l'analyse des travaux, l'enseignante fait peu de commentaires et dans l'entretien n'évoque pas ces choix en ce domaine. Cependant elle donne quelques indications sur le retour qui est fait à l'élève lors de la remise des travaux : « je fais ou fais pas ça dépend des fois une remarque soit pour encourager quand je vois justement qu'il y a eu progrès ou pour lui dire tiens tu sais qu'il faudrait retravailler tel ou tel point là ça a péché ou au contraire ben bravo c'était très bien (cf. Annexe 12 - ligne 224 à 226) ». Comme pour Vanessa, l'usage de l'écrit dans les commentaires semble être un point de vigilance afin de ne pas renvoyer d'éléments négatifs à l'élève. Cette conception ignore donc l'aspect formatif que peuvent prendre les commentaires.

• <u>L'exploitation des évaluations</u>

Les suites données aux évaluations dépendent des résultats. Si dans l'ensemble tout est réussi, il n'y a pas de prolongements. Quand l'évaluation a posé problème à l'ensemble de la classe, un retour est fait dans le sens où l'évaluation est retravaillée : « on a eu le cas sur une évaluation d'histoire qui était ratée globalement pour tout le monde on y est revenu on a repris les questions on a redit les réponses et on a re-réfléchit pour savoir si vraiment c'était compliqué ou si c'était un manque de travail auparavant (cf. Annexe 12 - lignes 56 à 59) ». Ce n'est donc pas la compétence qui est retravaillée mais l'évaluation qui est corrigée avec l'idée de comprendre pourquoi elle n'a pas été réussie avec les élèves.

En vocabulaire, l'enseignante ne revient pas sur les notions car elle considère qu'elles seront revues en situation, en contexte de production d'écrits. C'est lors du réinvestissement que les ajustements, la régulation se fera : « ça allait chez la plupart + donc après synonymes homonymes c'est revu c'est réutilisé en production d'écrits [...] mais c'est pas revu spécifiquement pour le revoir (cf. annexe 12 - lignes 138 à 140). Il n'y a donc pas de réel retour sur apprentissage suite à l'évaluation mais des réinvestissements ponctuels au gré des rencontres dans d'autres séquences.

Pour conclure sur cette partie mettant en évidence les pratiques évaluatives de ces trois enseignantes, on peut dire que pour les trois, l'évaluation vise les ressources plus que les compétences. Elles ont toutes les trois le souci de ce qui est renvoyé à l'élève et sont conscientes de l'impact du retour qu'elles peuvent lui faire. Cependant l'erreur est plus souvent du côté de l'élève et même si parfois elles s'attribuent l'origine de l'erreur, celle-ci ne sert pas à réguler les apprentissages. De plus les critères d'évaluation, centrés sur les réussites, ne sont pas explicites pour les élèves ni pour les enseignantes. La forme d'évaluation privilégiée est l'évaluation sommative même si les entretiens font apparaître parfois d'autres formes d'évaluation moins prégnantes.

Par ailleurs des différences entre les enseignantes sont perceptibles notamment dans la fonction de régulation attribuée à l'évaluation :

- Pour Marjorie, il est très important de faire un retour à l'élève : les travaux des élèves ont une double notation : note et degré d'acquisition, des appréciations mais les commentaires ou annotations n'apportent que peu d'informations à l'élève.
- Pour Vanessa, les travaux évalués ne présentent aucun commentaire, ni appréciation qui semblent être considérés comme porteuses de valeurs négatives. Les retours sont donc ponctuels et se font à l'oral en aparté.
- Pour Élise, l'évaluation est un objet sensible à manier avec précaution. Les erreurs sont minimisées et n'empêchent pas d'acquérir une compétence. Les erreurs ne sont pas exploitées en tant que telles, ne sont pas intégrées aux apprentissages. Sur les travaux des élèves ne figurent aucun commentaire et les degrés d'acquisition gomment parfois les erreurs des élèves.

Une autre différence apparait dans la manière de percevoir le statut de la compétence dans la notation :

- Pour Vanessa, il y a un manque d'adéquation entre les exercices et les compétences visées. Ainsi les compétences annoncées sont évaluées globalement sur tous les exercices à l'aide d'échelles d'acquisition.
- Pour Élise, plusieurs exercices peuvent servir à noter une même compétence. Ce qui pose une difficulté pour se déterminer sur un degré d'acquisition de la compétence. C'est le taux de réussite qui permet de trancher.
- Pour Marjorie ce n'est pas la compétence qui est notée mais le travail de l'élève.

Nous allons donc maintenant nous intéresser au discours porté par ces enseignantes, aux représentations qu'elles ont de l'évaluation et les confronter aux pratiques observées.

III.2 Recueil des conceptions des enseignantes

Afin de mettre en évidence les conceptions des enseignantes sur l'évaluation, je vais analyser les réponses aux questionnaires sous trois angles : les fonctions attribuées à l'évaluation, le rapport évaluation-apprentissage et l'énoncé des difficultés rencontrées en m'appuyant notamment pour les deux premiers points sur des éléments théorique évoqués dans la première partie de ce mémoire.

III.2.1 Les fonctions attribuées à l'évaluation

Afin de définir de caractériser les fonctions de l'évaluation présentent dans le discours des enseignantes, je m'appuierais sur les trois fonctions de l'évaluation définies par Bernard Rey et Annie Feyfant à partir des travaux de De Ketele que nous avons abordés dans le chapitre I.2 :

- La fonction certificative renvoyant aux échecs et réussite
- La fonction formative permettant de progresser dans les apprentissages
- La fonction d'orientation permettant de prendre des décisions et de préparer une nouvelle action

Pour Marjorie:

	Éléments relevés dans le questionnaire	Fonction prédominante
	Se rendre compte	Orientation
Question	Réguler	Formative
1	diagnostiquer	Orientation
	Évaluer les effets d'un apprentissage	Orientation
Question	Se rendre compte de la progression ou non de l'élève et ainsi des remédiations possibles	Orientation
2	Évaluation faites en fin d'apprentissage	Certificative
	Évaluations au cours de l'unité d'apprentissage	Formative
Question 4	Exercices individuels sur une séance spécifique	Certificative
	Exercices et tâches effectués dans le cours normal de la classe	Formative
Question	Les élèves ont un reflet de l'état de leurs connaissances à un	Formative
7	instant t	
Question	Exploitation de l'évaluation pour différencier les activités,	Formative
8	remédier aux besoins	

Fig.4 – Éléments de réponse sur les fonctions de l'évaluation – Marjorie

Pour Vanessa:

	Éléments relevés dans le questionnaire	Fonction
	Se rendre compte	Orientation
	Valoriser	Formative
Question	Progresser	Formative
1	C'est se demander si l'élève comprend ce qu'il fait et pourquoi il le fait	Formative
Question 2	Voir ce que l'élève arrive à faire et de ne pas faire	Orientation
Question	Exercices individuels sur une séance spécifique	Certificative
4	Exercices et tâches effectués dans le cours normal de la classe	Formative
Question 7	Les élèves peuvent voir leur progression au fur et à mesure de l'année scolaire	Formative
Question	Je note ce qu'il reste à renforcer pour pouvoir lui faire travailler	Formative
8	ce dont il besoin spécifiquement	

Fig.5 – Éléments de réponse sur les fonctions de l'évaluation – Vanessa

Pour Élise :

	Éléments relevés dans le questionnaire	Fonction
	Se rendre compte	Orientation
Question	Aider	Formative
1	Mesurer	Certificative
Question	Prendre des décisions et faire des choix	Orientation
2	Il est important d'évaluer ce que l'élève sait faire	Certificative
Question	Exercices individuels sur une séance spécifique	Certificative
4	Exercices et tâches effectués dans le cours normal de la classe	Formative
	On juge la différence entre le travail de l'élève et la référence	Certificative
Question	Évaluer c'est recueillir de l'information sur les apprentissages et l'analyser à partir de différents critères	Formative
7	Pour savoir ce que l'élève a pris et pour permettre à l'enseignant de déterminer quelles interventions il doit mettre en place	Formative
Question 8	C'est l'occasion de se poser des questions et se remettre en cause pour essayer de chercher les causes. Il m'est donc déjà arrivé de retravailler une compétence évaluée et parfois de la réévaluer plus tard	Formative
	réévaluer plus tard.	

Fig.6 – Éléments de réponse sur les fonctions de l'évaluation – Élise

Ce recueil de données nous montre que les trois fonctions de l'évaluation sont présentes dans le discours des enseignantes. La fonction formative apparait pour chacune dans la question 1 qui demandait de définir l'évaluation sur la base de 3 mots. Ainsi nous retrouvons les mots réguler, aider et valoriser. A cela s'ajoute l'idée que l'enseignant se sert des évaluations pour vérifier ce que l'élève sait faire et pour trouver des moyens pour le faire progresser. Néanmoins des différences sont visibles dans la définition :

- Marjorie a une conception plus axée sur la fonction d'orientation : *se rendre compte, diagnostiquer* pour vérifier le niveau des élèves et prendre des décisions ou faire des choix d'enseignement.
- Vanessa semble plus dans une conception formative dans la prise en compte de l'élève dans ce qu'il sait faire ou non et dans la compréhension de son fonctionnement : C'est se demander si l'élève comprend ce qu'il fait et pourquoi il le fait.
- Pour Élise, la conception intègre les trois fonctions de l'évaluation : *se rendre compte, aider, mesurer* mais ce sont l'évaluation formative et l'évaluation certificative qui dominent. L'évaluation formative est prédominante pour les questions qui relèvent de l'exploitation des évaluations. L'évaluation est formative dans les suites qu'on lui donne mais pas forcément dans la forme qu'elle prend.

Par ailleurs, il y a plutôt convergence des conceptions des trois enseignantes vers l'évaluation formative en ce qui concerne les destinataires principaux et la fonction régulatrice de l'évaluation.

III.2.2 Le rapport évaluation et apprentissage

Nous allons essayer de montrer comment les enseignantes perçoivent l'évaluation dans le processus d'apprentissage en fonction de ce qu'elles en disent, la manière dont elles élaborent les tâches d'évaluation, la place qu'elles attribuent à l'évaluation dans le parcours d'apprentissage et l'exploitation qu'elles en font.

	Marjorie	Vanessa	Élise
L'élaboration de la tâche d'évaluation	Je les prépare généralement en fin d'unité d'apprentissage pour être au plus proche de ce qui a été appris, acquis ou qui a posé le plus de difficultés. Je les réalise à partir d'exercices effectués et modifiés pour être sûre que ce ne soit pas la nouveauté de la situation qui biaise les résultats.	Les tâches d'évaluation sont conçues avant de préparer la séquence en détail. Il me faut savoir ce que j'attends des élèves pour pouvoir construire la séquence qui nous aidera au mieux à travailler ces savoirs, savoirs-être et savoirfaire.	Il est important d'évaluer des choses que l'élève sait faire. Il faut lui présenter des types d'exercices connus, qui ont déjà été rencontrés au cours du travail de classe. L'évaluation sommative doit être pensée en amont d'une séquence. (q.2)
Le destinataire privilégié de l'évaluation	En priorité aux élèves [] avec l'évaluation ils ont un reflet de l'état de leurs connaissances	Les élèves peuvent voir leurs progressions au fur et à mesure de l'année scolaire	L'enseignant: elle va (servir) à l'enseignant de guide: ce sera son fil conducteur. (q.2)
Moment de mise en œuvre des tâches d'évaluation	En fin d'unité d'apprentissage Au cours de l'unité d'apprentissage (q.3)	En fin d'unité d'apprentissage	En fin d'unité d'apprentissage Au cours de l'unité d'apprentissage (q.3) A la fin de la séquence quand il me semble que le plus grand nombre maîtrise une compétence, il devient possible de l'évaluer dans une séance spécifique.
L'exploitation	Je m'en sers cependant pour différencier les activités, remédier aux besoins	J'écris ce que chaque élève doit encore retravailler pour acquérir au mieux la compétence [] pour pouvoir lui faire travailler sur ce dont il besoin spécifiquement et non pas donner les mêmes tâches à tous les élèves.	Je félicite le groupe classe. C'est l'occasion de se poser des questions et se remettre en cause pour essayer de chercher les causes (des difficultés). Il m'est donc arrivé de retravailler une compétence évaluée et parfois de la réévaluer plus tard.

Fig.7 – Éléments de réponse sur le rapport évaluation et apprentissage

A l'issue de l'analyse de ces données nous pouvons voir que certaines conceptions sont divergentes les unes par rapport aux autres :

- Marjorie oriente ses évaluations par rapport à ce qui a été fait. Les tâches d'évaluation correspondent à ce qui a été travaillé en phase d'apprentissage. Elles sont conçues en fin de séquence. Les élèves sont dans des situations familières pour ne pas être déstabilisés. L'évaluation doit permettre à l'élève de voir ce qu'il sait faire ou pas.
- Vanessa conçoit ses évaluations en amont de la séquence. Elle sait ce qu'elle va évaluer donc cela oriente sa séquence. Les élèves peuvent mesurer leur progrès.
 L'évaluation est mise en œuvre essentiellement en fin de séquence.
- Pour Élise l'évaluation se prépare en amont de la séquence mais l'élève doit être en mesure de faire les exercices. L'évaluation se fait quand elle est sûre que la compétence est quasiment maîtrisée. Elle est principalement utile à l'enseignante pour orienter son enseignement.

Pour toutes les trois, il s'agit d'évaluer sur des situations qui collent à ce qui a été enseigné et principalement en fin de séquence. Elles ne font pas état d'évaluations diagnostic en amont de la séquence pour voir où en sont les élèves.

III.2.3 Les éléments de difficultés

Les enseignantes évoquent des difficultés dans leur pratique évaluative. Nous allons essayer de mettre en évidence la nature de ces difficultés et leur origine.

Difficultés évoquées (questions 9 et 10)		
L'impact de la note sur les élèves (pression)		
Difficulté à évaluer l'Éducation civique, l'EPS où il faudrait en		
fait utiliser une grille.		
Adaptation de l'évaluation à l'hétérogénéité		
Aide de l'enseignant pendant les temps d'évaluation ne fausse		
t'elle pas les résultats ?		
Évaluer les disciplines artistiques alors que les productions sont		
toutes différentes.		
L'Évaluation est un exercice complexe avec lequel il convient		
d'être prudent		
Difficulté à distinguer la frontière entre chaque palier		
d'acquisition		
Valoriser l'erreur comme inhérente aux apprentissages		
La lecture et la compréhension sont des domaines difficiles à		
évaluer		

Fig.8 – Éléments de difficultés évoqués dans le questionnaire

Deux des enseignantes mettent l'accent sur la valeur accordée à l'évaluation soit sous l'angle de la note et des pressions qu'elle exerce, soit sous celle du jugement et l'impact que cela peut avoir sur l'élève. Nous avons vu lors de l'analyse les précautions qu'elles mettent dans les commentaires et les appréciations (appréciations impersonnelles, absences

de commentaires, discussions en aparté avec les élèves). Pour elles, l'évaluation reste un élément délicat pour lequel elles manquent d'outils objectifs notamment dans certaines disciplines. Éducation civique, arts visuels, Éducation musicale, EPS et même lecture sont des domaines qui relèvent plus de l'acquisition de compétences que de savoirs. Ainsi les outils construits permettant d'évaluer des savoirs (en français, mathématiques, sciences, histoire, géographie) ne s'adaptent pas dès lors que l'on entre dans une évaluation de compétences. Dès lors c'est plus l'évaluation par compétences qui leur pose problème que les disciplines.

Cela renvoie à ce que nous avons vu dans la partie théorique, avec Olivier Rey (2012) (chap. I.5.4), à savoir les difficultés que pose l'évaluation par compétences aux enseignants d'une part, du fait de la définition même de la notion qui reste ambigüe, d'autre part des caractéristiques des parcours d'apprentissage qui en relèvent (parcours non linéaire contrairement à ceux des apprentissages traditionnels), ensuite de l'adaptation nécessaire des outils et modalités d'évaluation et pour finir de la difficulté des enseignants à évaluer ce qui n'est pas du registre des savoirs. Il semble que les difficultés évoquées par ces enseignantes débutantes correspondent aux éléments de tensions soulevés par Olivier Rey.

III.3 Confrontation des pratiques et du discours

III.3.1 Éléments de synthèse sur les pratiques observées

Afin de confronter les éléments du discours et ceux de la pratique observée nous allons tout d'abord synthétiser les points saillants communs de la pratique évaluative de ces enseignantes débutantes :

- On observe l'utilisation prédominante de l'évaluation sommative pour évaluer les acquisitions des élèves sous la forme d'exercices proches de ce qu'ils font habituellement en classe dans les temps dits d'apprentissage.
- Les exercices utilisés pour évaluer sont des exercices familiers qui n'exigent qu'une seule réponse, qu'une seule solution juste ou fausse. Les critères d'évaluation sont donc essentiellement des critères de réussite.
- La note est peu employée ou alors elle l'est par obligation par contre les échelles d'acquisition de compétences sont utilisées mais il apparait des difficultés à se déterminer entre les niveaux dès lors qu'une compétence est partiellement réussie.
- Les évaluations portent principalement sur des savoirs, même si les compétences apparaissent en tant qu'objet d'évaluation. Certaines pratiques font état d'évaluation sous forme d'observation en classe mais l'on sent chez ces enseignantes une difficulté à élaborer et utiliser des outils d'observation notamment des grilles.
- L'analyse des erreurs des élèves est peu développée. Certaines erreurs sont repérées comme relevant de l'élève (manque de travail, inattention), d'autres de l'enseignante (conception des exercices et notamment consignes). Peu d'erreurs sont mentionnées comme ayant trait à des démarches cognitives inadaptées ou comme des signes de la construction des apprentissages.

- L'exploitation des évaluations pour faire progresser l'élève est réduite à des activités de corrections, de reprises des exercices incorrects, à la remédiation en APE.
- Il apparait un souci important de ne pas blesser l'élève et de lui renvoyer une image le plus possible positive même si parfois des erreurs sont présentes. Néanmoins l'élève sait qu'il n'a pas réussi et connait « l'état de son travail » mais il n'a pas les moyens de se servir des évaluations, des commentaires, des appréciations pour progresser. L'évaluation reste un élément extérieur à l'élève dont il ne peut s'approprier les modalités, pas même les critères d'évaluation.

Il est à noter quelques points de divergence dans leur rapport à la notation et leur conception du retour à faire à l'élève :

- Marjorie tient à faire un retour à l'élève mais les retours qui sont faits ne permettent pas à l'élève de comprendre le pourquoi de l'erreur.
- Vanessa ne fait aucun commentaire et est inquiète de l'interprétation qui pourrait être faite sur des commentaires ou appréciations éventuelles. Le retour à l'élève se fait en aparté.
- Élise a un rapport à l'erreur qui fait que celle-ci doit être réduite et elle s'efface derrière des appréciations et des notations indulgentes.

De même, nous pouvons percevoir des différences dans le statut accordé à la compétence au regard de la notation :

- Pour Marjorie, la notation chiffrée associée à la notation par degrés d'acquisition notent plus le résultat du travail de l'élève que les compétences qui sont parfois absentes du support d'évaluation.
- Pour Vanessa, la correspondance entre les compétences et les exercices n'est pas visible. Les compétences figurent sur la fiche mais sont notées en fonction de la vision globale qu'a l'enseignante des résultats de l'élève.
- Pour Élise, c'est le taux de réussite aux exercices qui permet de valider les degrés d'acquisition des compétences.

III.3.2 Éléments de synthèse sur le discours

En ce qui concerne les discours des enseignantes nous relevons que :

- Plusieurs conceptions de l'évaluation sont évoquées mais une place prédominante est accordée à la fonction formative notamment dans l'exploitation qui peut en être faite et le retour à l'élève. L'évaluation doit réguler, valoriser et permettre de mesurer et de faire progresser l'élève.
- L'évaluation est le but final de l'apprentissage. C'est ce vers quoi on tend. C'est un aboutissement et donc elle est détachée de l'apprentissage.
- Des difficultés apparaissent pour l'élaboration de critères d'évaluation dès lors que les disciplines sortent du cadre des savoirs et sont fortement axées sur les compétences qui ne sont pas évaluables de la même manière que des savoirs.

Par contre, même si les enseignantes considèrent que l'évaluation a une visée formative, leurs conceptions sont divergentes sur la définition qu'elles en donnent :

- Marjorie définit l'évaluation comme un moyen de diagnostic, de prise de décision en direction de l'élève.
- Pour Vanessa, c'est un moyen de se rendre compte, de compréhension de la progression de l'élève dont le destinataire privilégié est l'élève.
- Élise propose des éléments de définition qui recouvrent les trois fonctions principales de l'évaluation dont le destinataire privilégié est l'enseignant.

Tout ceci nous amène à déduire qu'il y a un décalage entre ce que les enseignantes souhaitent et portent dans leur discours. Ce décalage réside dans :

- la conception de l'évaluation comme outil de régulation des apprentissages qui dans la pratique est une évaluation de fin d'apprentissage ;
- La volonté de vouloir faire progresser les élèves mais qui se traduit dans la pratique par la non exploitation des erreurs due à une difficulté à les analyser ;
- La volonté que l'élève ait un retour sur son niveau d'acquisition tout en ne lui en donnant pas effectivement les moyens (pas de critères d'évaluation lisibles et explicites, commentaires et annotations n'instaurant pas une dynamique d'apprentissage);
- La volonté que l'élève progresse dans l'acquisition des compétences tout en ne l'évaluant dans les faits que sur des savoirs sur la base d'exercices et situations familiers.

III.3.3 Entre pratique et discours

A l'issue de cette analyse, nous sommes en mesure de penser qu'il existe bien des zones de tension entre le discours et la pratique. Les enseignantes, sorties de formation, il y a peu de temps, souhaitent mettre en œuvre ce qu'elles ont appris. Cependant elles se heurtent à des difficultés de mises en œuvre qui les ramènent vers des pratiques qu'elles connaissent de par leur expérience scolaire, de par l'influence des autres enseignants. C'est aussi leur première année de titulaire et beaucoup de choses sont à mettre en œuvre et le souci d'économie peut les amener à aller vers des pratiques moins coûteuses. D'autres points entrent en ligne de compte comme la difficulté à définir une compétence tant au niveau de la recherche que de la conception des programmes où compétences et savoirs se substituent parfois l'un à l'autre. Des outils sont à construire pour adapter l'évaluation aux compétences et le point central semble l'analyse des erreurs des élèves.

Si l'on met les résultats de notre analyse des données en perspective avec les recherches menées par l'Ife montrant que l'évaluation sommative reste un élément central de l'évaluation des pratiques arrivant en fin de parcours d'apprentissage et celles de l'université de Genève, menées par Fanny Boraita et Elisabeth Issaieva, montrant que les enseignants débutants mettent en avant dans leurs discours l'évaluation formative, on s'aperçoit que les observations concordent pour dire que les enseignants débutants sont tiraillés entre les apports de la formation et les pratiques et contraintes de terrain.

Conclusion.

L'acte d'évaluer est un sujet complexe et l'étude faite dans ce mémoire ne nous contredira pas là-dessus. Nous avons été amenés à voir, au regard des travaux des chercheurs que la notion d'évaluation revêt plusieurs fonctions, plusieurs formes et que les modalités de mises en œuvre sont multiples. Le choix éducatif et politique de nos jours s'est fixé sur une évaluation des compétences. Cette nouvelle orientation donnée à l'évaluation n'est pas sans poser de difficultés puisque elle nécessite de s'intéresser certes aux savoirs mais aussi aux procédures mises en œuvre par l'évalué pour les acquérir, alors que depuis longtemps c'est le savoir qui était la visée première et essentielle de l'évaluation. Il s'agit donc d'être en mesure d'observer comment l'élève fonctionne, comment il fait, comment il mobilise ses savoirs et savoir-faire pour l'aider à apprendre. Cela nécessite de construire de nouveaux outils et d'intégrer l'évaluation dans l'apprentissage. Observer le fonctionnement de l'élève c'est aussi observer comment il surmonte les obstacles et l'aider quand l'obstacle résiste. Il s'agit de considérer l'erreur et de la traiter comme un levier d'apprentissage propice à faire progresser l'élève. Ainsi évaluation et apprentissage sont étroitement liés.

J'ai choisi de m'intéresser dans ce mémoire aux enseignants débutants et à la manière dont ils appréhendent cet acte d'évaluation et comment ils le mettaient en œuvre de manière à mesurer un écart entre leur conception et leur pratique, des différences entre les pratiques et des différences de pratiques selon les enseignements dispensés dans la visée aussi du conseil pédagogique et de leviers de formation pour aider les enseignants à la mises en œuvre.

Nous avons pu mettre en évidence quelques éléments caractérisant la pratique évaluative de ces enseignantes grâce aux analyses de travaux d'élèves et aux commentaires qu'en ont fait les enseignantes : une évaluation plus axée sur les savoirs, prenant la forme d'une évaluation sommative détachée de l'apprentissage et ne permettant pas aux élèves d'avoir une prise sur elle et de progresser. Les erreurs des élèves sont repérées mais ne reçoivent pas l'analyse qui permettrait aux enseignantes de faire progresser leurs élèves. Par ailleurs, les questionnaires nous ont révélé des conceptions plus formatives de l'évaluation permettant de réguler les apprentissages, de faire progresser et de valoriser les élèves. Ainsi ces enseignantes pensent que l'évaluation doit se faire de manière formative afin de faire progresser les élèves mais leur mise en œuvre est bien plus sommative. Il y a donc bien un écart qui s'exprime aussi dans les difficultés des enseignantes à mettre en place des critères d'évaluation explicites et précis notamment dans les disciplines fortement portées par l'apprentissage de compétences : éducation artistique, EPS, lecture compréhension ...

Il apparait donc bien qu'il y a un décalage entre ce qu'elles pensent et savent de l'évaluation scolaire et ce qu'elles mettent en œuvre, entre les apports théoriques qu'elles ont reçus en formation et la réalité du terrain (les élèves, les familles, les collègues). Beaucoup de choses sont à mettre en place en début de carrière et même si l'évaluation est un enjeu central, il y a souvent urgence à faire classe. Les enseignants ont peu de recul en début de carrière pour ajuster, réajuster. Ils vont souvent vers ce qui est le moins coûteux. A cela s'ajoute la difficulté d'appréhender l'objet de l'évaluation, la compétence qui garde un rapport étroit avec le savoir. Le rôle du formateur est donc important à ce moment de la carrière car les conceptions sont là et il faut donc trouver les leviers pour faire le lien entre le discours et la pratique car avec l'ancienneté les conceptions évoluent et tendent à s'accorder avec les pratiques comme l'ont montré les chercheurs genevois, Fanny Boraita et Elisabeth Issaeva.

Dès lors se pose la question de la formation initiale et continue et de la manière dont on peut faire évoluer la pratique. Ainsi il semble important de centrer la formation sur plusieurs points :

- La construction de tâches d'évaluation complexes qui permettent d'évaluer des compétences : utiliser la production d'écrits pour évaluer les outils langagiers, les problèmes pour les mathématiques, la démarche d'investigation pour évaluer les compétences scientifiques ...
- L'élaboration de critères de réalisation
- L'analyse des erreurs

Mais cela passe aussi par un travail sur la distinction entre savoirs et compétences.

Bibliographie.

ASTOLFI, Jean-Pierre. 1997. L'erreur, un outil pour enseigner. Paris : ESF.

ASTOLFI, Jean-Pierre, RETERFALVI, Brigitte et VERIN, Anne. 2001. *Comment les enfants apprennent les sciences.* Paris : Editions RETZ..

BARLOW, Michel. 2003. L'évaluation scolaire, mythes et réalités. Paris : ESF.

BISHOP, Marie-France. 2005. *Les annotations, indicateurs des fonctions de la rédaction* : parcours historique. Revue Repères . INRP, 2005, n°31.

BISSERKINE, Alexis. Socle commun et évaluations à l'école primaire : perceptions des acteurs. IFé. [En ligne] février 2011. [Citation : 14 août 2015.]

http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-etservices/ocep/dispositifs/sepa/questionnaire_fev2011.

BORAITA Fanny, ISSAIEVA Elisabeth. Les conceptions de l'évaluation chez les futurs enseignants et enseignants en exercice : une étude dans le canton de Genève. Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg. [En ligne] 2013. [Citation : 14 août 2015.] http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/184191/1/Actes_ADMEE2013.pdfhttp://.

CASTINCAUD, Florence; ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. 2014. L'évaluation. Plus juste et plus efficace : comment faire ? Amiens : CRAP, Cahiers Pédagogiques.

CHARNAY, Roland. *De l'analyse d'erreurs en mathématiques aux dispositifs de remédiation : quelques pistes ... GRAND N.* IREM Grenoble, 1990-1991, n°48, p. 37 à 64.

DE KETELE, Jean-Marie. *Ne pas se tromper d'évaluation* - Revue française de linguistique appliquée. Cairn.info. [En ligne] 2010.

http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquée-2010-1-page-25.htm.

GARCIA, Claudine, LEBRUN, Bernard, MAS Maurice. 1984. Une autre évaluation des écrits des élèves, pour une autre pédagogie de l'écriture. Revue Repères. INRP, n°63.

GROUPE EVA. 1991. Evaluer les écrits à l'école primaire. Paris : INRP-Hachette Education.

HADJI, Charles. 1989. L'évaluation règles du jeu. Paris : ESF Editeur.

IGEN. 2007. Rapport n°2007-048 : Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis. 2007.

JORRO, Anne. 2000. L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question. Bruxelles : De Boeck.

MEN. Bulletin Officiel n°. Référentiel de compétences des enseignants. 25 Juillet 2013.

MEN. Circulaire n°2014-068 - Annexe 3. L'évaluation des acquis des élèves. 20 mai 2014.

MEN. Rapport annexé : La programmation des moyens et les orientations de la Refondation de l'école de la République - Dossier de presse. 23 janvier 2013.

MEN. 2015. *Rapport du Jury. Conférence Nationale sur l'évaluation.* education.gouv.fr. [En ligne] 2015.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/Site_evaluation_des_eleves_2014/78/8/2015_evaluation_rapportjury_bdef_391788.pdf.

PERRENOUD, Philippe. *L'évaluation en classe* - chapitre : Outil de pilotage ou pare angoisse ? Les cahiers pédagogiques - Hors série numérique n°39. Avril 2015.

POTHIER, Béatrice. 2001. *Comment les enfants apprennent l'orthographe.* Paris : Editions RETZ.

REUTER, Yves. 2013. *Panser l'erreur à l'école.* Villeneuve d'Ascq : Septentrion.

REY, Olivier et FEYFANT, Annie. E*valuer pour (mieux) faire apprendre.* Dossier d'actualité veille et analyses de l'Ifé n°94. *IFE.* [En ligne] 2014. http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=94&lang=fr.

REY, Olivier. *Le défi de l'évaluation des compétences*. Dossier d'actualité veille et analyses de l'IFé n°76. *IFé*. [En ligne] juin 2012. http://ife.ens-

lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=76&lang=fr&parent=accueil.

SCALLON, Gérard. *Les outils de jugement* - Abrégé 2. [En ligne] http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/valise_BEP2/abrege2.pdf.

SCALLON. 2000. *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck, 2000.

VERGNAUD, Gérard. Représentation et activité : deux concepts étroitement associésrevue n°4. Recherches en Education. [En ligne] 2007. [Citation : 12 août 2015.] http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no4.pdf.