

Quelles sont les pratiques et les représentations de l'évaluation chez les enseignants ?¹



SOPHIE GENELOT

UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE (FRANCE), INSTITUT DE
RECHERCHE SUR L'ÉDUCATION (IREDU)

Introduction

Dans le cadre de ses activités, le Cnesco a souhaité s'associer à l'Institut de recherche sur l'éducation (Iredu) en 2017 pour mener une recherche visant à documenter factuellement l'activité évaluative dans l'enseignement élémentaire et secondaire inférieur (collège) en France. Cette recherche a concerné un nombre limité de classes (voir détail dans l'encadré méthodologique ci-dessous), mais s'est appuyée sur une observation longue de celles-ci, en évitant de catégoriser l'activité évaluative *a priori* préférant la saisir par le repérage, au cours du déroulement quotidien de l'activité des classes, de situations impliquant dans une dynamique interactive, l'action des enseignants et celle des élèves.

C'est en référence à une acception large de l'activité évaluative qui tient compte de ses formes les plus diffuses, notamment celles constituées par les interactions évaluatives (ou dialogues évaluatifs comme les nomme Mottier Lopez, 2015) entre enseignants et élèves apparaissant au gré de leur activité quotidienne que nous avons organisé cette observation. Elle s'est structurée autour de la notion de situation évaluative, définie comme suit : « toute situation dans laquelle l'enseignant et/ou les élèves prélèvent des informations à propos des apprentissages en cours, les interprètent en fonction de critères (plus ou moins explicites) pour formuler une appréciation qui est communiquée et fonde une prise de décision (plus ou moins explicite ; différée ou immédiate) » (Genelot, 2019). Sur l'ensemble des classes observées nous avons identifié et caractérisé un corpus de 351 situations évaluatives. Des entretiens avec les enseignants réalisés à l'issue de la période d'observation ont permis d'accéder aux représentations de leur pratique évaluative que nous avons pu confronter aux pratiques observées dans leurs classes.

¹ Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante : Genelot, S. (2023) Quelles sont les pratiques et les représentations de l'évaluation chez les enseignants ? Dans Cnesco, *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (pp. 46-61). Cnesco-Cnam.

Encadré méthodologique

Cette recherche a été conduite à la demande du Cnesco par une équipe coordonnée par une chercheuse de l'Iredu (Université de Bourgogne), le volet qualitatif a consisté à observer *in situ* 13 classes de façon indirecte (via la captation vidéo des séances de classe en continu réalisée par les enseignants eux-mêmes) : sept à l'école élémentaire (4 de cycle 2 et 3 de cycle 3 ; 3 en REP, une en milieu rural et 3 en urbain non REP) et 6 classes de collège (3 en 6^e et 3 en 3^e ; 2 en français, 2 en mathématiques et 2 en anglais ; 2 en REP, une en milieu rural et 3 en urbain non REP) sur un temps long (une semaine de classe pour l'école élémentaire, une séquence de cours pour le collège).

Le recueil de données s'est déroulé entre début mars et mi-avril 2017 et a permis de collecter environ 135 heures d'enregistrement vidéo et audio, des entretiens post-observation auprès de chaque enseignant observé (pratiques auto rapportées), et un grand nombre de documents confiés par les enseignants (« que vous jugez utiles à la compréhension de vos pratiques évaluatives ») : ces deux derniers types de données donnant accès aux représentations des enseignants.

Cette recherche a été conduite selon une approche collaborative grâce à la constitution d'un groupe composé de différents professionnels de l'Éducation nationale qui a été chargé de la coordination recherche/terrain, de l'élaboration et la mise en œuvre du protocole d'observation et a participé à l'élaboration des outils d'analyse des données ainsi qu'à leur codage.

Cette recherche a fait l'objet d'un rapport remis au Cnesco en mars 2019.

Les enseignants des classes observées qui le souhaitent ont participé entre 2017 et 2019 à quatre journées de formation au cours de laquelle les résultats ont été présentés et discutés, complétés par la présentation des travaux de trois autres chercheurs. Cette recherche a été également intégrée à la formation initiale des enseignants : elle fait l'objet depuis 2017 de séminaires d'initiation à la recherche dans les masters MEEF premier et second degré de l'Inspé de Bourgogne. Deux mémoires de recherche du M2 MEEF mention PIF (Formation de formateurs) soutenus en 2020 ont porté sur l'analyse secondaire d'une partie du corpus des données.

I. L'activité évaluative : une part importante du temps d'enseignement

Nos analyses permettent tout d'abord de constater que dans l'ensemble des 13 classes observées et sur la période considérée, l'activité évaluative (au sens entendu dans cette recherche) occupe un peu moins de la moitié du temps d'enseignement (48,5 %). Néanmoins, cette part varie de façon plus ou moins importante selon les classes : elle apparaît, en moyenne, plus importante dans les classes de collège (55,2 %) que dans celles de niveau élémentaire (45,3 %) et plus importante en CM1-CM2 (entre 55 et 59 %) qu'en cycle 2 (entre 29 % et 45 %). Au collège, semble s'ajouter également, une variabilité en fonction des disciplines concernées : c'est dans les deux classes de mathématiques que le temps passé à l'évaluation est le plus important (61 % et 82 %), il l'est un peu moins dans les deux classes d'anglais (aux environs de 59 %) et représente moins de la moitié du temps d'enseignement dans celles de français.

II. Trois principales catégories de situations évaluatives

L'analyse du corpus des 351 situations évaluatives initialement repérées, conduite selon une démarche inductive, a opéré par regroupements progressifs et successifs selon deux dimensions descriptives principales :

1. le caractère plus ou moins explicite de leur dimension évaluative ;
2. le caractère plus ou moins formel de leurs différentes caractéristiques.

On aboutit à l'élaboration d'une typologie en trois catégories principales décrites dans le Tableau ci-dessous :

Tableau 1 : Typologie des situations évaluatives observées dans les classes de l'échantillon

Situations évaluatives formalisées explicites	Situations évaluatives interactives					
	Différées Interaction enseignant/élève(s) engagée à l'issue de l'activité des élèves			Simultanées Interaction enseignant/élève(s) engagée au cours de la réalisation de la tâche		
<p>Modalités (organisation matérielle, temporelle, formes d'appréciations, etc.) très formelles et présentation explicitement évaluative aux élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluations finales (fin de séquence) - Évaluations intermédiaires (en cours de séquence) - Évaluations ritualisées (fréquentes et régulières) <p>➔ Intitulés variés et nombreux</p>	<p>Assez formelles, présentées plus ou moins souvent de façon explicitement évaluative aux élèves</p>			<p>Les plus informelles, pas toujours présentées aux élèves, le plus souvent sans référence explicite à l'évaluation</p>		
	<p>Individuelle privée</p> <p>L'intervention de l'enseignant concerne la production d'un seul élève à la fois.</p> <p>Rétroactions adressées uniquement à cet élève, pas ou peu audibles du reste de la classe.</p>	<p>Individuelle publique</p> <p>L'intervention de l'enseignant concerne la production d'un seul élève à la fois.</p> <p>Rétroactions adressées principalement à cet élève devant la classe audibles par les autres élèves.</p>	<p>Collective</p> <p>L'enseignant réalise la tâche devant l'ensemble de la classe sous la dictée des élèves qu'il sollicite successivement, ou sollicite les commentaires des élèves à propos d'une (ou plusieurs) production(s) d'élève(s).</p>	<p>Collective</p> <p>Interaction entre l'enseignant et l'ensemble de la classe (ou un groupe d'élèves).</p>	<p>Individuelle</p> <p>Interaction entre l'enseignant et un ou successivement plusieurs élève(s).</p>	<p>Mixte</p> <p>L'enseignant en interaction individuelle avec un (ou successivement plusieurs) élève(s), puis formule un commentaire à l'ensemble de la classe (rappel reformulation consigne, explication, etc.).</p>

A. Les situations évaluatives formalisées explicites

Des trois catégories construites ce sont, sans conteste, les situations évaluatives formalisées explicites qui semblent, dans un premier temps, constituer le « cœur » de l'activité évaluative des classes : ce sont celles que les enseignants évoquent prioritairement (quelquefois les seules) et le plus spontanément lors des entretiens, celles qu'ils nous décrivent le plus longuement et le plus précisément. Elles font presque toujours l'objet d'une présentation aux élèves (seules 2,4 % d'entre elles ne sont pas présentées aux élèves) sous une forme en grande majorité explicitement évaluative (près des trois quarts) ou ritualisée (17 %).

Ce sont également celles dont la dénomination (en classe ou au cours de l'entretien) fait l'objet du plus grand nombre d'intitulés : on trouve à la fois des termes assez génériques qui se réfèrent très explicitement à l'évaluation ou à des outils d'évaluation (exemples : « contrôle », « évaluation », « cahier de réussite », « évaluation formelle », « évaluation institutionnelle », « évaluation sommative », « autoévaluation », « évaluation informelle »)². Certains autres termes, sans faire explicitement référence à l'évaluation, y sont cependant explicitement associés dans la culture didactique de certaines disciplines (« tâches finales », « tâches intermédiaires », en anglais ; « DS/devoir surveillé », « DM/devoir à la maison », « calcul mental » en mathématiques ; « dictée » en français) ou dans la culture scolaire en général (« révision », « interrogation », « exposé »). D'autres intitulés enfin désignent des dispositifs d'évaluation particuliers (« contrôle flash », « quiz-quiz trade », « question flash », « teacher assistant », « activité mentale », « îlots bonifiés ») dont certains prennent une forme compétitive teintée d'une dimension ludique (« Défi-table », « Défi du jour », « Challenge group », « Joker », « Twictée »).

Nous pourrions donc qualifier ces situations comme de « l'évaluation qui dit son nom », même si, par ailleurs certains enseignants « édulcorent » un peu cette dénomination en employant des termes plus « neutres » devant leurs élèves. Tel cet enseignant de cycle 3 qui décrit, lors de l'entretien, ses « évaluations formelles » en fin de séquence de mathématiques et de français mais qui, lorsqu'il les présente aux élèves, parle « d'exercices à réaliser en autonomie » ou annonce « passer aux choses sérieuses ». C'est également le cas d'une enseignante de cycle 2 qui lors de l'évaluation en connaissance du monde, présente cette activité aux élèves comme étant « des exercices pour savoir ce que vous avez retenu ». Car en effet, certains enseignants expriment une certaine prudence, voire de la méfiance vis-à-vis de ce type de pratique ; à cet égard on peut repérer trois positionnements différents parmi les enseignants de notre échantillon :

- Un positionnement « sans états d'âme » : exprimé par des enseignants qui présentent des choix affirmés, émettent peu de doutes à l'égard de ces pratiques qui semblent relativement stables. On trouve cette attitude surtout chez trois enseignantes de collège (les deux en anglais et celle de mathématiques en sixième) et une enseignante de CM1/CM2.
- Un positionnement « en recherche » : chez des enseignants qui expriment de nombreuses interrogations vis-à-vis de leurs pratiques évaluatives de ce type, notamment à l'égard des élèves en difficulté : ils multiplient les dispositifs différents et leurs pratiques ne semblent pas très stabilisées. On trouve parmi eux deux enseignantes de collège (celle de français en sixième

² Les propos et expressions retranscrits entre guillemets et en italique sont ceux employés par les enseignants soit en classe, soit lors de leurs entretiens.

et celle de mathématiques en troisième) et trois enseignantes d'école élémentaire (CP ; CP/CE1 et CM1/CM2).

- Un positionnement de « distance critique » : chez des enseignants adoptant une attitude très prudente, voire défiante, vis-à-vis de cette forme d'évaluation : ils la pratiquent peu et la questionnent beaucoup. On trouve ce positionnement chez une seule enseignante de collège (en français en troisième) et trois enseignants d'école élémentaire (CP ; CP/CE1 et CM2, tous en réseau d'éducation prioritaire (REP)).

B. Les situations évaluatives interactives différées

La catégorie « interactive différée » est principalement constituée de dialogues évaluatifs entre l'enseignant et un ou plusieurs élèves, engagés à l'issue de l'activité des élèves. Les interactions interviennent donc postérieurement à la production par les élèves de la tâche prescrite, réalisée en autonomie : l'enseignant « s'abstenant » d'intervenir pendant cette phase. Ce « retrait » de l'enseignant pendant la phase de production n'est pas sans rappeler les situations évaluatives formalisées explicites mais ces situations-ci s'en distinguent, cependant, par le caractère non explicitement évaluatif de la présentation des tâches par l'enseignant (exemple : « on va faire un exercice, on va s'entraîner, on va réviser... »). L'enseignant s'englobant souvent, par l'emploi du « on », dans le processus de production, indiquant par là même, que l'autonomie de l'élève dans la réalisation de la tâche est relative.

Le fait que l'enseignant n'intervienne qu'*a minima* lors de la phase de production des élèves ne veut pas dire qu'il soit pour autant inactif. Le plus souvent il adopte une posture d'observation des élèves, quelquefois discrète, d'autres fois plus marquée en circulant et en regardant les élèves réaliser les tâches prescrites mais il ne formule pas d'appréciation à ce moment-là. On repère également des situations où l'enseignant semble rester volontairement très en retrait pendant la phase de production des élèves attendant qu'ils aient terminé pour prendre connaissance de ce qu'ils ont produit³.

Ces situations évaluatives interactives différées s'apparentent, pour partie, à l'une des activités la plus courante de la forme scolaire : la « correction » des productions des élèves. L'analyse des entretiens montre combien ce terme est polysémique dans l'usage qu'en font les enseignants et nos observations révèlent le caractère protéiforme de ces situations, aussi bien du point de vue des modalités de participation des élèves, des supports mobilisés, des formes d'appréciations ou encore des types d'intervention des enseignants. De ce point de vue, nous en avons repéré trois modalités typiques (Tableau 1) selon que l'interaction avec l'enseignant concerne toute la classe ou bien un seul élève (ou plusieurs successivement), de façon publique (exemple typique de « l'élève au tableau ») ou privée (en « tête à tête » avec l'enseignant).

Seuls sept enseignants de l'échantillon évoquent ce type de situation lorsqu'ils décrivent leurs pratiques évaluatives lors des entretiens (deux enseignants de collège et cinq enseignants de classe élémentaire). La plupart de ces derniers expriment à cet égard une conception très précise de cette pratique, qui apparaît très conscientisée et qu'ils relient assez explicitement à leurs pratiques évaluatives. C'est le cas, par exemple de cet enseignant d'école élémentaire :

³ C'est également souvent le cas dans les classes élémentaires à cours doubles dans lesquelles les enseignants sont souvent occupés par un groupe d'élèves, tandis que l'autre réalise une tâche en autonomie.

« (...) C'est une évidence, pour moi, mais je sais pas, elle (l'évaluation) doit d'abord être utile pour les élèves, donc **pour moi, une correction collective, c'est déjà une évaluation**⁴, c'est-à-dire que si l'on repasse en revue une activité ou un exercice que l'on a pu faire individuellement ou en binôme, peu importe le mode de travail, si on repasse collectivement derrière pour voir qui a pu faire des erreurs, pourquoi, échanger sur les procédures, les outils que l'on a pu utiliser, c'est déjà une évaluation et ça apporte beaucoup d'informations sur qui sait pertinemment et est autonome, sait utiliser ces outils là, au final, c'est ce que l'on demande aux élèves, c'est d'accéder à l'autonomie, donc voilà, je suis plutôt... C'est plutôt mon fonctionnement « naturel » ... »
(Enseignant de CP/CE1, en REP)

C. Les situations évaluatives interactives simultanées

La catégorie « interactive simultanée » regroupe les situations évaluatives les plus informelles : la moitié d'entre-elles ne font l'objet d'aucune présentation aux élèves. Lorsqu'elles sont présentées aux élèves, c'est le plus souvent sans référence explicite à l'évaluation (22 %) ou sous une forme ritualisée (14,5 %), moins souvent de façon explicitement évaluative (13 %).

Ces situations sont constituées de dialogues évaluatifs entre l'enseignant et un (ou plusieurs) élève(s), tout comme les interactions évaluatives différées, mais elles s'en distinguent du point de vue du moment auquel intervient l'interaction avec l'enseignant par rapport à la réalisation de la tâche par le ou les élève(s). Une partie d'entre elles concernent des « exercices d'application » faisant suite à une phase de découverte de procédures ou de notions, que les élèves réalisent par exemple individuellement à l'écrit. Dans ce cas, la seule différence avec les interactions évaluatives de type différé réside dans le fait qu'au lieu d'attendre que les élèves aient terminé leurs exercices, l'enseignant interagit avec eux pendant qu'ils sont au travail. Pour ce faire le plus souvent, il circule entre les rangs et interagit successivement avec un, ou plusieurs, élèves. Mais on peut également trouver ces situations sous forme collective, comme par exemple dans cette classe de CM1/CM2, lors de « débats interprétatifs », par petits groupes, au cours desquels les élèves interagissent, entre eux et avec l'enseignante, pour argumenter leur compréhension du texte littéraire qu'ils sont en train d'étudier.

C'est dans cette catégorie d'interactions évaluatives simultanées que l'on observe d'ailleurs le plus d'activités orales, comme par exemple dans la classe de troisième en anglais avec une activité assez systématique du début des séances (« évaluation informelle ») au cours de laquelle par une série de questions/réponses orales très rapides, l'enseignante amène les élèves à réactiver le lexique et les structures syntaxiques étudiés dans les séances précédentes.

À la différence des situations évaluatives interactives différées, celles de type simultané ne se réduisent pas aux seules mises en exercice des élèves mais concernent une gamme beaucoup plus étendue d'activités scolaires : par exemple lors de l'élaboration d'une « trace écrite » collective, destinée à synthétiser un savoir commun à la classe (observé par exemple dans les deux classes de français au collège mais également dans certaines classes de l'école élémentaire en sciences, histoire, etc.). Lors de ces situations, les interventions des enseignants vont consister, le plus souvent, à faire rappeler, par interactions sous forme de questions/réponses avec la classe, les acquis de séances précédentes. Leurs rétroactions vont servir à faire préciser les propositions des élèves, en rapport avec des critères quelquefois très explicites, afin de valider des acquis à titre collectif.

⁴ Les propos retranscrits en gras sont soulignés par nous.

Seuls cinq enseignants se sont exprimés au sujet de ce type de situations lors des entretiens. En croisant leurs propos avec les observations de leurs classes, il apparaît assez clairement que cette pratique n'est explicitement conscientisée comme évaluative que par les enseignants des classes où elle est la plus fréquente, comme par exemple dans celle de 6^e en mathématiques dont l'enseignante décrit très explicitement sa démarche :

« Alors, en général, je construis mon cours pour les faire s'entraîner sur chaque notion, je leur fais faire des exercices donc tout au long du chapitre, ils ont des exercices d'application puis des exercices qui vont être un peu plus complexes où ils vont devoir mettre en corrélation plusieurs notions différentes et on passe toujours par une phase d'entraînement, ces exercices sont des exercices d'application « pur et dur ». Lors de ces séances d'exercices qui peuvent... Ça peut durer 30 minutes, 40 minutes, peu importe, je passe dans les rangs régulièrement, je vérifie ce qui est écrit, ils posent leurs questions librement, je passe auprès d'eux pour vérifier, soit pour vérifier leurs résultats, soit parce qu'ils ont des difficultés... **Donc ça, c'est une première façon d'évaluer leur niveau d'acquisition, où est-ce qu'ils en sont...** »
(Enseignante de mathématiques en 6^e)

Ou encore cette enseignante de cette classe de CP (REP) dans laquelle ces situations évaluatives interactives simultanées sont les plus fréquentes de tout l'échantillon :

Enseignante de CP : « J'essaie, quand je peux et je pense que je l'ai fait dans toutes les vidéos, de corriger avec les enfants les fichiers. Je passe dans les rangs et quand l'enfant a bon, je dis que c'est bon, s'il se trompe, j'essaie de lui expliquer où il s'est trompé, pourquoi il s'est trompé et je refais verbaliser, donc... » (...) « Ouais, parce que je me dis que corriger quand ils sont pas là, ils ne reviennent pas dessus, ils ne comprennent pas, cela n'a pas de sens et je pense que le sens, c'est important pour la compréhension, donc j'essaie de faire ça (...). Donc c'est un peu long, cela demande du temps, souvent, les enfants s'impatientent, c'est l'aspect un peu négatif, mais c'est formateur pour les élèves, donc c'est ce que j'essaie de faire quoi. »
Enquêtrice : « D'accord. Donc, tu passes à côté d'eux pendant qu'ils sont en train de faire et tu intervies même s'ils ont pas terminé, par exemple, un exercice... »
Enseignante de CP : « Oui, je lui dis « oh regarde ! Tu as écrit ça là, pourquoi tu as écrit ça comme ça ? » donc voilà... Des fois, c'est bon aussi ! Je n'intervies pas seulement quand ils se trompent, j'intervies aussi quand c'est bon pour qu'ils verbalisent et pour qu'ils m'expliquent. »
Enquêtrice : « Donc, en fait, systématiquement, tu circules quoi, en fait ? Dans ces périodes d'exercice, tu circules systématiquement et tu intervies... »
Enseignante de CP : « Voilà, et **c'est une manière pour moi d'évaluer leur travail.** »

III. Différentes catégories de situations évaluatives inégalement représentées selon les niveaux scolaires et les disciplines concernés

Si, dans l'ensemble de l'échantillon, ces différentes catégories de situations évaluatives se répartissent de façon sensiblement égale (35 % du corpus pour les situations évaluatives interactives simultanées, 35 % également pour les situations évaluatives formalisées explicites et un peu moins de 30 % pour les situations évaluatives interactives différées), cette représentativité des trois catégories de situations évaluative diffère selon le niveau de scolarisation (voir Tableau 2).

Tableau 2 : Répartition des situations évaluatives (en % du nombre de situations évaluatives) selon les niveaux scolaires

« Profil » classes d'école élémentaire	« Profil » classes de collège	Ensemble des classes
Situations évaluatives formalisées explicites 28 %	<u>Situations évaluatives formalisées explicites</u> 47 %	<u>Situations évaluatives formalisées explicites</u> 35 %
<u>Situations évaluatives interactives simultanées</u> 44 %	Situations évaluatives interactives simultanées 21 %	<u>Situations évaluatives interactives simultanées</u> 35 %
Situations évaluatives interactives différées 28 %	Situations évaluatives interactives différées 32 %	Situations évaluatives interactives différées 30 %

Note : Les situations évaluatives les plus fréquentes pour chaque colonne ont été soulignées.

En effet, si dans les propos des enseignants, les situations évaluatives formalisées explicites semblent prépondérantes, au plan des pratiques elles ne constituent cependant pas, dans toutes les classes, la part la plus importante de leur activité évaluative.

C'est surtout dans les classes de collège qu'elles apparaissent nettement majoritaires (voir Tableau 2), spécialement dans les classes de troisième où elles représentent plus de 60 % des situations évaluatives observées (voir Tableau 3), mais elles ne sont majoritaires que dans les classes d'anglais (en 6^e comme en 3^e) et de mathématiques (en 3^e).

Dans les classes élémentaires, en revanche, c'est sous la forme d'interactions évaluatives entre les enseignants et les élèves que se déroule, très majoritairement, l'activité évaluative (44 % pour les formes simultanées et 28 % pour les formes différées). Dans la plupart des classes (5 sur 7), ces interactions évaluatives se déroulent principalement sous une forme simultanée plutôt que sous une forme différée : c'est particulièrement le cas dans les deux classes de cycle 2 situées en REP (plus de 60 % de situations de ce type). Sur l'ensemble des trois classes de cycle 3, même si les formes interactives simultanées sont également les plus représentées (39 %), le profil des situations évaluatives est plus équilibré entre les trois catégories (33% pour les situations interactives différées et 28% pour les situations formalisées explicites).

Les situations évaluatives interactives s'observent également au niveau du collège (voir Tableau 3), spécialement en 6^e (majoritaires dans les classes de français et de mathématiques à ce niveau) mais sous la forme différée principalement (39 % en 6^e et 32 % en 3^e); les interactions évaluatives simultanées n'apparaissent que de façon très anecdotique au niveau du collège (14%), excepté dans la classe de mathématiques en 6^e REP (près de 40 % des situations observées dans cette classe).

Tableau 3 : Répartition des situations évaluatives (en % du nombre de situations évaluatives) dans les six classes de collège

« Profil » 6 ^e	« Profil » 3 ^e	Dans les classes de collège
Situations évaluatives formalisées explicites 34 %	<u>Situations évaluatives formalisées explicites</u> 61 %	<u>Situations évaluatives formalisées explicites</u> 47 %
<u>Situations évaluatives interactives différées</u> 39 %	Situations évaluatives interactives différées 24 %	Situations évaluatives interactives différées 32 %
Situations évaluatives interactives simultanées 27 %	Situations évaluatives interactives simultanées 14 %	Situations évaluatives interactives simultanées 21 %

Note : Les situations évaluatives les plus fréquentes pour chaque colonne ont été soulignées.

Enfin, sur l'ensemble des classes de l'échantillon, l'analyse des différentes formes typiques repérées dans chacune de ces deux catégories de situations évaluatives interactives, révèle une sorte de « continuum » dans l'usage différencié de celles-ci au cours de la scolarité obligatoire. À la forme individuelle, privilégiée dans les petites classes de l'école élémentaire de notre échantillon, semble se substituer la forme collective, majoritaire au collège, en passant par des modalités intermédiaires, plus « mixtes », qui s'observent plutôt à la « charnière » des deux degrés d'enseignement (en cycle3).

IV. Différentes catégories de situations évaluatives inégalement représentées selon les classes

Au-delà des tendances générales décrites ci-dessus pour chaque degré scolaire (qu'il faut prendre avec prudence au vu de la petite taille de l'échantillon de classes concernées), l'analyse plus précise classe par classe permet, par exemple, de relativiser certaines observations formulées précédemment. La prédominance des situations interactives simultanées repérée, par exemple, sur l'ensemble du corpus de l'école élémentaire ne s'observe en fait que dans quatre des sept classes. Peut-être est-ce là une caractéristique davantage spécifique à certains enseignants et/ou à certains contextes de ces classes : dans ce groupe on trouve, par exemple, les trois classes de REP et la seule de milieu rural.

Cette approche classe par classe au niveau élémentaire permet de faire émerger trois « profils d'activité évaluative » différents :

- **Une activité évaluative réduite et fortement formalisée et explicite** (dans deux classes de CP et CP-CE1) : l'activité évaluative y représente une part assez faible du temps de classe (moins de 40 %) mais sous une forme, majoritairement, formalisée explicite (40 et 62 %).
- **Une activité évaluative modérée** principalement **sous une forme interactive simultanée** (dans les deux autres classes de CP et CP-CE1 de REP) : la part consacrée à l'activité évaluative y est moyenne (entre 43 et 45 % du temps de classe) réalisée très majoritairement sous une forme interactive simultanée (à plus de 60 %) avec très peu d'évaluations formalisées explicites
- **Une activité évaluative importante** (plus de la moitié du temps d'enseignement) dans les trois classes de CM : **soit sous une forme assez équilibrée** entre les trois catégories d'évaluation (pour une classe), **soit** privilégiant **majoritairement la forme interactive simultanée** (la classe de REP et la classe rurale) et accordant une part réduite à l'évaluation formalisée explicite.

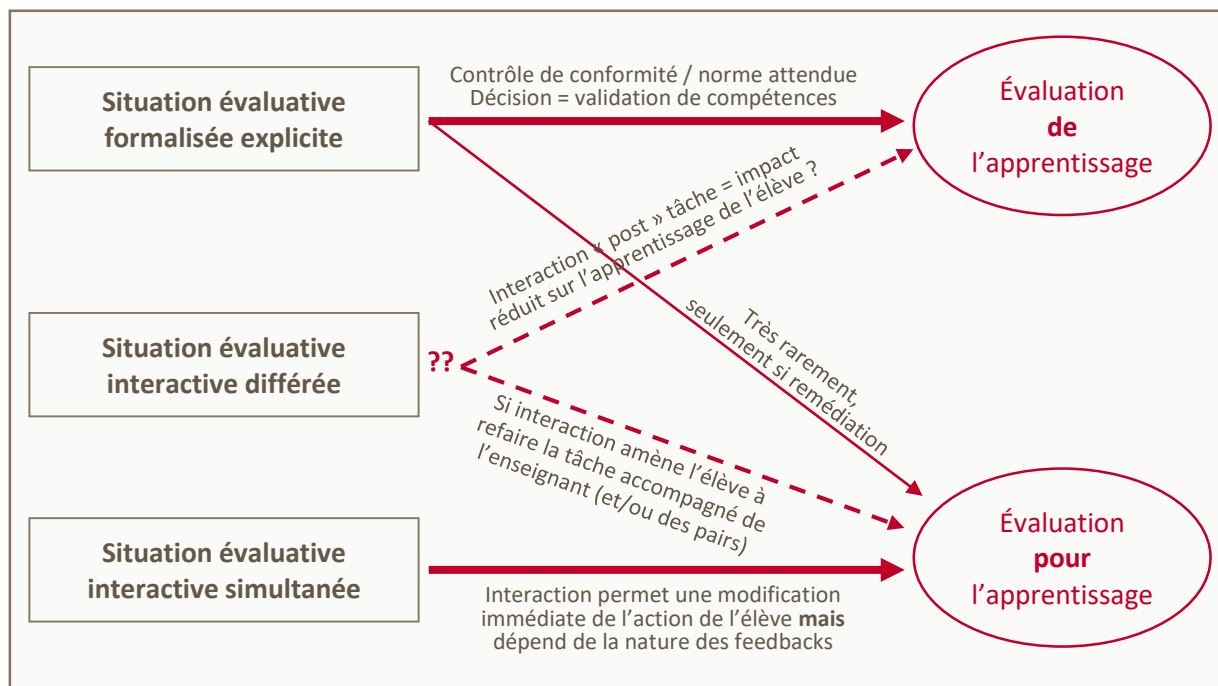
Au niveau du collège, la prédominance des évaluations formalisées explicites repérée globalement sur l'ensemble des six classes, ne s'observe en réalité que dans la moitié d'entre elles : les deux classes d'anglais et la classe de 3^e en mathématiques. Cette dernière présente la plus forte présence de cette catégorie de tout l'échantillon et celle dans laquelle l'activité évaluative est également la plus fréquente (82 % du temps), ce qui constitue un profil évaluatif très particulier. Contrairement à l'école élémentaire, il est difficile de repérer des groupes de profils particuliers. Les régularités éventuelles semblent s'opérer, comme décrit plus haut, davantage au plan des disciplines concernées ou par niveau (6^e/3^e) que par un profil spécifique par classe.

Tout au plus, peut-on signaler la particularité de la classe de mathématique en 6^e REP qui est la seule de l'échantillon (tous niveaux confondus) dans laquelle les situations évaluatives interactives différées sont majoritaires et celle où les formes interactives simultanées sont les plus fréquentes au niveau du collège : ces caractéristiques semblent la rapprocher davantage des profils évaluatifs des classes élémentaires (notamment celles de CM) que celles du collège. Là encore s'agit-il d'un effet du contexte REP (mais on n'observe pas le même profil dans l'autre classe de collège REP) ou bien d'une pratique spécifique à un enseignant ? Nos données ne permettent pas de trancher.

V. Quels liens avec les apprentissages des élèves ?

Pour faire le lien entre ces données et la thématique de la conférence de consensus, nous proposons d'analyser les relations potentielles entre chacun des trois types de situations évaluatives observées et les deux principales fonctions de l'évaluation décrites par la littérature scientifique anglosaxonne : « *assessment of learning* » vs « *assessment for learning* », traduites en français par « évaluation de l'apprentissage »⁵ vs « évaluation pour l'apprentissage ou évaluation-soutien d'apprentissage » (EsA) (Allal & Laveault, 2009). Cette analyse est résumée par le schéma ci-dessous :

Figure 1 : Liens entre typologie des situations évaluatives observées et fonctions de l'évaluation



⁵ Pour une discussion plus approfondie sur ces différents termes, voir Fagnant, 2023 (rapport produit dans le cadre de la conférence de consensus du Cnesco sur l'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves).

Dans nos observations il apparaît assez clairement que les situations évaluatives formalisées explicites relèvent principalement d'une évaluation de l'apprentissage visant prioritairement la validation des compétences des élèves en référence aux normes visées par les programmes. C'est particulièrement clair pour les situations qui se déroulent en fin de séquence, mais également pour celles qui interviennent en cours de celles-ci, y compris sous des formes plus régulières, quelquefois même ritualisées, qui s'apparentent davantage à une évaluation plus continue, comme celles décrites, par exemple, par deux enseignantes de collège :

Enseignante de mathématique en 3^e : « Ce que j'appelle des activités mentales, ce sont des petites capsules que je mets au tableau, qui sont vidéo-projetées, qui sont des documents Powerpoint où il va y avoir trois ou quatre questions rapides auxquelles ils vont devoir répondre, où je n'exige aucune justification, aucune rédaction, je veux juste la réponse. (...) Sur ces activités mentales, je les fais par séries de trois, donc une par semaine et les trois activités mentales d'une même série vont porter sur les mêmes notions. Donc la première et la deuxième sont des activités mentales d'entraînement et la troisième est évaluée ».

Enseignante de français en 6^e : « Le contrôle flash, (...) on pose cinq questions, je leur ai fait apporter des ardoises et ils répondent « vrai » ou « faux », c'est un vrai/faux quoi sur les points essentiels et après, on y revient, cela prend vraiment deux minutes, on revient sur chacune des propositions, c'est vrai ou c'est faux puis ça permet de réactiver ce qui était fait à la séance précédente »

Bien que, comme le souligne l'une de ces enseignantes, ces situations évaluatives les renseignent sur l'avancée de leurs élèves dans les apprentissages visés (« le contrôle flash, l'avantage, c'est que cela permet d'avoir une idée de l'état de la classe à ce moment-là de la séquence. » Enseignante de français, 6^e), nous n'observons pas qu'elles provoquent pour autant une régulation de leurs enseignements : nous n'avons constaté, par exemple, aucune modification substantielle de la progression pédagogique initialement programmée par les enseignants⁶, pas plus que des pratiques de différenciation pédagogique suite à des évaluations de ce type.

Dans de rares cas cependant, on observe une action de remédiation leur faisant suite ; par exemple, lors du rendu d'un devoir sur table de maths, l'enseignante de 3^e constatant qu'un des exercices n'a été que très peu réussi, propose aux élèves de s'entraîner à nouveau sur le même type de tâche avant de retenter la validation de la compétence. Dans ce cas cette évaluation ne se contente donc pas du constat de réussite ou d'échec : l'enseignante remet les élèves sur le même type de tâche et apporte, par ses interactions avec eux, l'étayage nécessaire à leur progression dans la compétence visée. Mais, ces cas-ci sont extrêmement rares dans les situations évaluatives formalisées explicites, qui se terminent généralement par la communication aux élèves de l'appréciation (traduite par une note chiffrée, un niveau d'acquisition, une couleur ou une appréciation écrite), validant ou pas la (les) compétence(s) visée(s), et par une correction collective rapide où l'enseignant cherche avant tout à communiquer « les bonnes réponses » aux élèves. Nous sommes donc là dans une évaluation à visée plus informative, comme la dénomme Mottier Lopez (2015), que formative.

À l'inverse et tout aussi clairement, il nous semble que les situations évaluatives interactives simultanées que nous avons observées dans les classes relèvent très majoritairement d'une évaluation

⁶ Dans les documents confiés par les enseignants, il y avait souvent leurs fiches de préparation ou de programmation : en confrontant ces documents et les pratiques effectives filmées, nous n'avons constaté aucun cas de modification du déroulement des séances initialement prévu suite à une situation évaluative formalisée explicite.

pour l'apprentissage. En effet, le fait que l'interaction avec l'enseignant intervienne simultanément à la production de l'élève est particulièrement propice à la modification de l'action de celui-ci et impacte donc nécessairement son apprentissage (sa compréhension de la consigne, des procédures, le rappel des savoirs nécessaires à la réalisation de la tâche, etc.). L'interaction avec l'élève au cours de la réalisation de la tâche permet également une adaptation très souple de celle-ci en fonction des performances de ceux-ci comme nous avons pu l'observer, par exemple, dans le cas du travail sur ardoise. À la différence d'exercices du même type proposés à l'écrit (par exemple, quatre verbes à conjuguer au cahier de brouillon), la visibilité simultanée de toutes les réponses des élèves, permet à l'enseignant une adaptation immédiate des tâches proposées : selon que celles-ci sont plus ou moins réussies par l'ensemble des élèves, il va, par exemple, apporter l'aide nécessaire à la compréhension de leurs erreurs par les élèves et proposer à nouveau une tâche de même difficulté, pour conforter leurs acquis. Ou bien, s'il constate après une ou deux tâches du même type, que celles-ci sont réussies par l'ensemble des élèves, il va passer à des tâches plus variées ou plus complexes. Cette adaptation immédiate de l'action de l'enseignant aux difficultés rencontrées par les élèves s'observe particulièrement dans les situations évaluatives interactives simultanées de type mixte : l'enseignant intervient d'abord sous une forme individuelle en se déplaçant par exemple vers les élèves en train d'effectuer une tâche écrite et, souvent après avoir constaté une difficulté récurrente, stoppe le travail des élèves et régule leur activité en apportant à l'ensemble du groupe des précisions nécessaires pour la compréhension de la consigne, ou bien une aide méthodologique, ou encore en faisant réaliser un exemple au tableau, etc.

Cependant, comme le souligne Mottier Lopez (2015), toute interaction avec l'enseignant n'entraîne pas systématiquement une régulation de l'activité de l'élève à visée formative, pour que ce soit le cas il faut que cette « évaluation-régulation interactive » constitue « une forme de participation guidée qui a une fonction d'étayage et de médiation à l'autorégulation de l'élève » (p. 79). De ce point de vue, on pourrait également convoquer les activités d'auto-évaluation et d'évaluation entre pairs, que de nombreux auteurs (Laveault, 1999, 2012 ; Coen & Bélair 2015), décrivent comme particulièrement favorables à la régulation des apprentissages des élèves. Or, bien qu'évoquées par la plupart des enseignants de notre échantillon lors des entretiens, ces pratiques restent des formes relativement marginales dans l'activité évaluative des classes que nous avons observées : nous avons relevé 23 situations de ce type (sur 351) dans seulement six classes de l'échantillon et dans quatre d'entre elles (3 de niveau élémentaire et la classe de 3^e en mathématiques) de façon très anecdotique (une seule situation par classe). Seules deux classes (une de CM1/CM2 et la classe d'anglais en 6^e) font exception par la fréquence plus importante de ce type de pratique (sous forme ritualisée pour la classe d'anglais : « *quiz quiz trade* », « *teacher assistant* ») qui semble relever d'un choix explicite de la part des deux enseignantes de ces classes et dont elles évoquent les effets positifs sur les apprentissages des élèves au cours de l'entretien.

Ainsi il ressort de nos observations que **les situations évaluatives interactives simultanées constituent, potentiellement, une forme d'évaluation favorable à la régulation de l'activité des élèves, mais que c'est la nature des feedbacks qui leurs sont adressés lors de ces situations qui est déterminante** pour qu'elles constituent un réel soutien à l'apprentissage des élèves.

Enfin, le cas des situations évaluatives interactives différées est plus délicat à analyser du point de vue de son impact potentiel sur les apprentissages des élèves. En effet, le fait que l'interaction avec l'enseignant n'intervienne qu'une fois la tâche terminée a comme conséquence que l'activité de l'élève ne s'en trouve

que faiblement impactée. Puisque ces situations recouvrent le plus souvent des activités de corrections des productions des élèves, prenons deux cas typiques « extrêmes » rencontrés dans notre corpus.

- Si la correction consiste à fournir à l'élève les réponses justes aux exercices réalisés, comme nous l'avons fréquemment observé lors de situations évaluatives interactives différées collectives (aussi bien dans les classes élémentaires que dans celles de collège), notamment à l'occasion de la correction d'exercices réalisés à la maison : alors la « plus-value » formative de la situation est faible. Elle relève, comme indiqué plus haut à propos des situations évaluatives formalisées explicites, d'une évaluation essentiellement informative : les élèves savent s'ils ont « juste ou faux » et prennent connaissance de la réponse juste, au mieux (mais ce n'est pas toujours le cas) assortie d'un commentaire démonstratif/justificatif de la part de l'enseignant. Il n'est pas certain cependant que tous les élèves ayant échoué initialement à la tâche soient en capacité de mieux la réussir suite à cette activité de correction.
- Si la correction consiste pour l'enseignant, comme nous l'avons vu pratiquer, par exemple dans une classe de CM1/CM2, à faire comparer par l'ensemble de la classe plusieurs productions réalisées par différents groupes d'élèves (il s'agissait de schémas expliquant une éclipse solaire) en favorisant par l'expression d'arguments contradictoires (« qui pense que cette production est correcte ? pourquoi oui ? pourquoi non ? ») l'émergence ou l'appropriation des critères de réussite de la tâche : il nous semble que ce type de situation soutient plus nettement le processus d'apprentissage des élèves.

Dans d'autres cas assez typiques de cette catégorie de situations évaluatives, « l'élève au tableau », la relation à l'apprentissage dépend du type d'élèves que l'enseignant choisit d'interroger. S'il choisit un élève en réussite, l'interaction se résume le plus souvent à la validation de la réponse (qui est souvent juste), mais si au contraire, il interroge un élève en difficulté l'amenant par un jeu de questions/réponses à devoir expliquer sa démarche, analyser ses erreurs et/ou à refaire la tâche avec l'accompagnement de l'enseignant et/ou des autres élèves : alors le soutien à l'apprentissage est plus net. Ces observations valent autant pour les situations évaluatives interactives différées collectives, comme dans les exemples cités plus haut, que lorsque l'interaction est adressée individuellement : dans les deux cas c'est bien la nature des feedbacks adressés aux élèves soit individuellement, soit collectivement, qui va déterminer le soutien potentiel à l'apprentissage.

Dans nos analyses des formes typiques des situations évaluatives interactives différées, nous avons tenu à distinguer cependant les formes individuelles privées (lorsque l'interaction de l'enseignant s'adresse à un élève en particulier mais n'est pas ou peu audible par les autres élèves) des formes individuelles publiques lorsque les interactions avec l'enseignant se déroulent devant le reste de la classe (l'élève interrogé à sa place ou au tableau). Dans ce cas en effet, la situation, en rendant publique les réputations d'infériorité de certains élèves (comme nous l'avons vu pratiquer par exemple en envoyant au tableau systématiquement les élèves qui répondent faux), devient potentiellement menaçante pour les apprentissages de ces élèves, *via* les perturbations attentionnelles qu'entraîne cette situation de comparaison sociale défavorable – comme l'ont montré les travaux sur la motivation (Ames & Archer, 1988 ; Sarrazin *et al.*, 2006) et de nombreuses recherches expérimentales (Butera & Darnon, 2011 ; Toczek & Souchal, 2017).

Ainsi donc, plus que la situation en elle-même, ce sont les différents choix que vont opérer les enseignants, dans leurs interactions avec les élèves, qui vont rendre celle-ci plus ou moins favorable à l'apprentissage des élèves.

Pour conclure

Ainsi donc, au plan des représentations, ce sont les modalités les plus formellement et explicitement évaluatives, l'évaluation « qui dit son nom », qui occupent la part prépondérante des réflexions des enseignants. Dans la réalité des pratiques telles que nous avons pu les observer dans cette recherche, ce sont cependant les formes les plus diffuses et les plus informelles de l'évaluation, celle qui « ne dit pas son nom », qui se déroulent lors d'activités ordinaires, voire banales, qui apparaissent constituer la modalité principale de l'activité évaluative de la plupart des classes de notre échantillon (9 classes sur 13).

Il nous semble que c'est là l'un des intérêts principaux de cette recherche empirique que de montrer **que l'activité évaluative des classes de la scolarité obligatoire ne se réduit pas, loin s'en faut, aux seules tâches d'évaluation choisies, élaborées et mises en œuvre consciemment et explicitement à cette fin par les enseignants. Elle transite également, pour une part non négligeable, par des pratiques plus informelles, pas nécessairement conscientisées par les enseignants sous leur aspect évaluatif.** Ce résultat contribue, nous semble-t-il, à contredire la représentation la plus courante de l'évaluation chez les enseignants, du moins ceux de notre échantillon, et à conclure qu'un certain nombre d'entre eux font sans doute souvent « de l'évaluation sans le savoir ».

C'est une particularité sur laquelle nous attirons l'attention des acteurs qui s'emploient à vouloir faire évoluer les pratiques évaluatives des enseignants : car comment faire évoluer des pratiques qui ne sont qu'en partie conscientisées comme évaluatives par les enseignants eux-mêmes ? D'autant que ce sont celles-ci qui, d'après nos observations, semblent potentiellement les plus à même d'impacter les apprentissages des élèves. Ces constats devraient, nous semble-t-il, inciter les enseignants à apporter une attention toute particulière aux choix qu'ils opèrent (pas toujours consciemment ?) dans leurs interactions avec leurs élèves (qui vais-je interroger ? comment dois-je intervenir ? à quel moment ? auprès de quels élèves ? selon quelle modalité ? quelles questions poser ? ...).

Références

- Allal, L. & Laveault, D. (2009). Assessment for Learning: Évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-107. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), (p 260-267).
- Butera, F. & Darnon, C. (Éd.). (2011). *L'évaluation, une menace ?* Presses Universitaires de France.
- Coen, P. F. & Bélair, L. M. (2015). *Evaluation et autoévaluation, Quels espaces de formation ?* De Boeck Supérieur.
- Fagnant, A. (2023). Les pratiques d'évaluation en classe : des compétences professionnelles pour soutenir l'apprentissage des élèves. Cnesco-Cnam.
- Genelot, S. (2019). Observer les pratiques évaluatives des enseignants. Rapport de recherche pour le Cnesco. IREDU. Dijon
- Laveault, D. (1999). Autoévaluation et régulation des apprentissages ». In C. Depover & B. Noël (1999) *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, De Boeck.
- Laveault, D. (2012). Autorégulation et évaluation-soutien d'apprentissage. In L. Mottier Lopez & G. Figari, *Modélisations de l'évaluation en éducation* (p. 115-130). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lopez.2012.01.0115>
- Mottier-Lopez, L. (2015). *L'évaluation formative et certificative des apprentissages des élèves*. De Boeck Education.
- Sarrazin, P., Tessier, D. & Trouilloud, D. (2006), Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, n°157. (p.147-177).
- Toczek, M.-C. & Souchal, C. (2017). Le pouvoir des contextes évaluatifs. *e-JIREF*, 3(1 & 2), 21-35.