



**HAL**  
open science

## Sens, construction et mise en œuvre de l'évaluation des compétences : une étude de cas dans une classe d'un collège parisien

Nathalie Younes, Elvire Gaime

### ► To cite this version:

Nathalie Younes, Elvire Gaime. Sens, construction et mise en œuvre de l'évaluation des compétences : une étude de cas dans une classe d'un collège parisien. AREF 2010, Congrès International, Actualité de la recherche en éducation et en formation, 2010, France. <https://plone2.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-v/approche-par-competences-en-edu>. hal-00801073

**HAL Id: hal-00801073**

**<https://hal.science/hal-00801073>**

Submitted on 18 Mar 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**SENS, CONSTRUCTION ET MISE EN ŒUVRE DE L'ÉVALUATION DES  
COMPÉTENCES : UNE ÉTUDE DE CAS DANS UNE CLASSE D'UN COLLÈGE  
PARISIEN<sup>1</sup>**

**Nathalie Younès, Elvire Gaime**

Université Blaise Pascal, IUFM,  
Laboratoire PAEDI, EA 4281  
36 av. Jean Jaurès, 63407 Chamalières  
Nathalie.Younes@univ-bpclermont.fr  
Elvire.Gaime@univ-bpclermont.fr

---

*Mots clés : Evaluation des compétences, évaluation formative, milieu, sens*

*Résumé. Avec la prescription du socle commun, l'approche par les compétences est imposée dans le système éducatif sans que les enseignants ne soient spécifiquement formés à sa mise en œuvre. La communication présente une recherche ciblée sur l'évaluation des compétences rédactionnelles dans une classe de 3ème. Il s'agit d'identifier la compréhension et la pratique de l'évaluation des compétences par les enseignants et les élèves en cherchant à repérer comment elle s'articule à l'évaluation formative. Les résultats mettent en évidence l'importance de relier les dispositifs d'évaluation aux conditions de milieu et de sens.*

---

## **Introduction**

En France, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 a institué un « socle commun de connaissances et de compétences » que tous les élèves doivent maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire au moment de quitter le collège et qui s'acquiert progressivement depuis l'école maternelle. Il y est précisé que chacune des sept grandes compétences du socle requiert la contribution de plusieurs disciplines et que, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences. Indissociable d'une exigence d'évaluation, le socle définit des paliers intermédiaires et des grilles de référence définissant des tâches et des indications pour l'évaluation. Il est aussi indiqué qu'un livret personnel doit permettre à l'élève, à sa famille et aux enseignants de suivre l'acquisition progressive des compétences (Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006).

Le socle commun confronte ainsi l'école au défi d'accompagner l'élève dans la construction de ses compétences et pourrait être une occasion de mobiliser les élèves, leurs enseignants et les familles dans un projet de réussite. Et c'est dans ce projet dont l'évaluation est une part critique que réside le défi. Nous rendons compte dans cet article d'une recherche menée en collège chez des enseignants et des élèves d'une classe de 3ème sur le sens, la construction et la mise en œuvre de l'évaluation des compétences rédactionnelles en tentant d'en repérer la dimension formative et les déterminants.

---

<sup>1</sup>Nous remercions le collège Henri Matisse (Paris, 20<sup>ème</sup>) et les enseignants Rindala Bonvalet, Jean Pierre Fournier et Olivier Melot de nous avoir particulièrement bien accueillies et d'avoir contribué à cette recherche.

## **1. Cadre théorique et problématique**

### ***1.1 L'évaluation formative dans l'approche par compétences***

Selon les théorisations des précurseurs, l'évaluation peut devenir un outil au service des apprentissages des élèves si elle est réellement pensée et mise en œuvre comme formative. Dans le monde francophone, les travaux déjà anciens d'Allal, Bonniol, Cardinet, Hadji, Perrenoud ont guidé les réflexions dans ce domaine et Allal et Mottier Lopez (2005) en ont défini la « perspective élargie » : l'évaluation formative est d'abord au service des apprentissages des élèves, ceux-ci sont impliqués dans l'évaluation à des degrés différents par diverses méthodes visant à favoriser l'autoévaluation. Elle fournit également aux enseignants des informations leur permettant de réguler leur action pédagogique notamment dans le sens d'un ajustement différencié aux élèves. Une évaluation formative des compétences requiert d'élaborer de façon critique, informée, compréhensive et pragmatique un « projet-trajet » stratégique individualisé de formation. Un tel projet pédagogique nécessite d'articuler à la fois les contextes de formation et les contextes sociaux. Chouinard (2002) nous propose un tableau récapitulatif des pratiques pédagogiques favorables et défavorables à l'engagement et à la persévérance dans l'acquisition de compétences. Parmi celles-ci, valoriser l'effort, adopter une approche positive de l'erreur et des difficultés, donner la possibilité de reprendre son travail ne sont pas des stratégies couramment utilisées du point de vue même des enseignants ainsi que Bouffard et al. (2005) le montrent au Québec. Les travaux américains de McMillan et Workman (1998) avaient déjà mis en évidence que les pratiques d'évaluation démotivantes étaient encore la norme plutôt que l'exception en milieu scolaire.

En effet, malgré déjà une longue histoire en pédagogie de la notion d'évaluation formative, cette culture dans l'acquisition des compétences demeure peu développée et en France peu mobilisée, en particulier dans le secondaire. Plusieurs rapports ont pointé la faiblesse de son usage pour favoriser l'apprentissage en établissant un diagnostic des difficultés des élèves et plus encore pour différencier les pratiques pédagogiques (Attali & Bressoux, 2002, IGE-IGAEN, 2005). Les enseignants, les élèves et familles semblent se contenter ou se résigner à une évaluation ramenée au contrôle des connaissances et au classement des élèves selon la fameuse courbe de Gauss selon laquelle, systématiquement le tiers des élèves obtiennent des mauvaises notes. Pour certains chercheurs, ces pratiques subsisteraient parce qu'attendues culturellement, tout le système étant basé sur la sélection progressive de l'élite sociale par élimination progressive des élèves les plus faibles (Barrère, 2002, 2003).

### ***1.2 Analyser les interactions et médiations entre évaluation des compétences et développement des compétences***

Positionner l'impact moteur ou inhibiteur de l'évaluation dans le développement des compétences nécessite d'analyser les médiations à l'œuvre sur le plan social, cognitif, affectif, instrumental. Ces médiations sont « intimement enchevêtrées en situation réelle ... et liées aux pratiques sociales dans lesquelles et par lesquelles elles se constituent et prennent sens.» (Mottier-Lopez, 2006, p. 83). Le sens donné à l'évaluation et aux compétences à acquérir, et un certain partage de ce sens entre élèves, enseignants et familles y est en jeu. Dans ce processus, les interactions entre pratiques d'enseignement, compétences psycho-sociales et conditions de milieu sont déterminantes notamment en ce qui concerne l'engagement et la reconnaissance des uns et des autres. La recherche présentée vise précisément l'étude de ces interactions dans l'évaluation des compétences et leur développement, qui sont paradoxalement à la fois des questions vives et des points aveugles.

La meilleure réussite scolaire des enfants issus de milieux socialement favorisés est une évidence statistique. D'un autre côté, le profil motivationnel de l'élève à savoir son sentiment d'efficacité personnelle, ses buts d'apprentissage et la valeur qu'il accorde aux matières, est aussi fondamental dans son implication et son succès. De là à mobiliser seulement des explications sociales ou

personnologiques de l'échec ou de la réussite scolaire comme autant de causes extérieures à ce qui se joue dans l'école même, il n'y a qu'un pas bien souvent franchi dans les interprétations quotidiennes mais aussi scientifiques. Pourtant, enquêtes et recherches mettent clairement en évidence comment l'organisation des systèmes éducatifs ainsi que les pratiques d'enseignement participent de cette sélection socialement déterminée. A un niveau macroscopique, selon l'analyse conduite par Baudelot et Establet (2009) sur les enquêtes PISA<sup>2</sup>, les systèmes éducatifs les plus performants ont supprimé les évaluations classantes et la différenciation des parcours (notation, redoublement, classes de niveaux...). De plus, même si aucun pays n'échappe à l'influence de l'origine sociale sur les compétences des élèves, il apparaît clairement que l'école française corrige beaucoup moins les inégalités sociales que l'école finlandaise ou sud-coréenne. Par ailleurs, d'autres recherches semblent indiquer que la démotivation pour l'apprentissage n'est pas d'abord la conséquence des pratiques parentales ou du milieu social des élèves mais se situe bien dans l'école et notamment dans les pratiques d'évaluation (Ames, 1992; Brookhart et DeVoge, 1999; Parkes, 2000). Il est avéré qu'en tant que classement et jugement de valeur, l'évaluation scolaire affecte l'estime de soi, dans un sens positif ou négatif. Si les évaluations positives ne peuvent que renforcer le sentiment de sa valeur propre, les effets d'une évaluation négative peuvent se révéler délétères et démobilisateurs. Soit il faut admettre un sentiment d'infériorité, soit pour restaurer une estime de soi menacée il faut désinvestir l'activité, décréter qu'elle ne nous intéresse pas. Mais une évaluation même positive peut contribuer à détourner les élèves de leurs buts d'apprentissage, à diminuer l'intérêt pour les tâches scolaires et à déprécier les activités qui ne sont pas notées (Ames, 1992). Et d'autres recherches comme celles de Hancock (2001) montrent que tous les élèves et particulièrement ceux qui ont de faibles chances de succès, ont un moins bon rendement et sont moins motivés à apprendre dans un environnement scolaire hautement évaluatif.

On sait également que le climat de l'établissement et de la classe exerce sur la performance scolaire non seulement des effets simples, mais aussi des effets interactifs avec les caractéristiques personnelles de l'élève (Bennacer, 2008).

Considérant donc que l'évaluation des compétences constitue un vecteur stratégique pour amener les enseignants à mettre en place des modalités non seulement sommatives mais aussi formatives, nous avons mis en place une observation de ces pratiques et de leurs représentations. Nous cherchons à comprendre comment l'évaluation des compétences se réalise en situation et comment interviennent les médiations déterminantes du milieu, du sens et des dispositifs en accordant une place prépondérante à une démarche qualitative.

Trois hypothèses sont structurantes de la recherche :

- 1- Le sens et les enjeux de l'évaluation des compétences devraient révéler une tension entre une démarche visant à positionner les compétences des élèves et un processus visant à les développer. Cette tension se manifesterait par des ambiguïtés, des convergences, des divergences et des contradictions entre catégories d'acteurs mais aussi entre les acteurs et au niveau des acteurs eux-mêmes, les enseignants comme les élèves étant plus ou moins conscients de l'impact du contexte social dans l'évaluation des compétences. On a ainsi postulé concernant les élèves qu'ils seraient critiques à l'égard de l'évaluation, d'autant plus lorsqu'ils sont en difficulté scolaire, afin de se protéger.
- 2- Le passage de l'évaluation des compétences à l'évaluation formative des compétences devrait se heurter à des obstacles de différentes natures : des déficits de compétences à mettre en œuvre, une méconnaissance des ressources techniques existant ainsi que des recherches sur le sujet, liés à un déficit de culture de l'évaluation formative voire à des résistances culturelles et idéologiques, un manque d'accompagnement institutionnel et collégial, et une influence des conditions de climat d'établissement et de la classe, ainsi que du milieu socioéconomique des familles.
- 3- La construction de l'évaluation formative au lieu d'être collective et se négocier avec les réalités spécifiques aux différents acteurs réels ou virtuels devrait se révéler individuelle

---

<sup>2</sup>PISA, acronyme de « Programme international pour le suivi des acquis des élèves »

et « bricolée » par chaque enseignant lorsqu'elle est pratiquée.

## **2. Méthodologie et recueil de données**

Pour étudier le sens, la construction et la mise en œuvre de l'évaluation des compétences rédactionnelles dans une classe de 3<sup>ème</sup> d'un collège parisien avec un public scolaire à forte mixité sociale, trois niveaux sont considérés : d'une part, les représentations et les pratiques d'évaluation des enseignants, d'autre part le sens donné à cette évaluation par les élèves et leur compétence réelle ou perçue, et également les conditions de milieu. Il est tenté d'articuler les niveaux d'analyse (Doise, 1982) individuel, interindividuel, positionnel et idéologique.

L'enquête qui s'est déroulée de septembre 2009 à juin 2010, a été menée en concertation avec le principal et 3 enseignants volontaires plus particulièrement impliqués dans l'évaluation des compétences rédactionnelles (deux enseignants de français dont le professeur principal de cette classe et un enseignant d'histoire-géographie). Elle exigeait que soit instauré un climat de confiance. L'accord et le soutien du principal du collège a été obtenu et les enseignants concernés ont accepté la méthodologie de l'étude, et en particulier notre présence dans les classes, dans un contexte difficile. En effet, bien que n'étant pas en ZEP ce collège est classé dans le 4<sup>ème</sup> groupe d'une échelle rectorale allant de 1 à 5 et basée notamment sur les catégories socio-professionnelles des familles des élèves.

Des méthodes mixtes (Creswell, 2009) liant quantitatif et qualitatif sont mobilisées mais avec un fort primat accordé au qualitatif dans la mesure où l'épistémologie de l'étude de cas s'inscrit plutôt dans une visée ethnographique, descriptive et herméneutique (Stake, 1995) cherchant à comprendre les déterminants de l'activité d'évaluation.

### **2.1 Outils**

- Les élèves, interrogés durant la classe, étaient invités à répondre au questionnaire de perception de soi de Harter (Self Perception Profile, Harter 1982), traduit et validé en français par Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta (1987). Ce questionnaire évalue le sentiment de compétence (ou conception de soi) des enfants dans cinq domaines: scolaire, relations avec les pairs, apparence physique, compétence sportive et conduite. Nous avons ajouté à ce questionnaire des questions spécifiques sur les conditions de milieu des élèves : conditions de vie et de travail à la maison, soutien social scolaire, soutien social ;
- Ils ont aussi rempli le questionnaire d'évaluation du climat social de la classe (Bennacer, 2005), adaptation française, du «Classroom Environment Scale» de Moos et Trickett (1987) qui permet d'évaluer la participation scolaire, la chaleur affective et la disponibilité des enseignants (domaine des relations interpersonnelles), l'orientation vers la performance, l'ordre, l'organisation et la réglementation scolaire ;
- L'observation directe de corrections et de rendus de copies : L'enseignant est amené à verbaliser son activité de correction pendant qu'il est en train de corriger les copies en présence des chercheurs, cette verbalisation étant enregistrée. Des moments de correction en classe et de rendus de copies sont aussi enregistrés ;
- Les paroles ou les mots des élèves invités à se prononcer sur leur rédaction avant et après qu'elle leur soit rendue, ainsi que sur leurs bulletins trimestriels ;
- L'analyse des traces écrites (bulletins, copies, questionnaires, journal de bord) ;
- Des entretiens approfondis et répétés d'enseignants et d'élèves.

## **3. Analyse des résultats**

Les informations recueillies sont présentées selon les trois niveaux d'analyse retenus : l'influence des milieux (milieux sociaux des élèves et cultures professionnelles des enseignants), le sens donné à l'évaluation des compétences et sa construction, sa mise en œuvre dans l'accompagnement formatif des élèves. A chaque fois, les points de vue des enseignants et des

élèves seront successivement présentés de manière synthétique et illustrés d'extraits de discours significatifs.

### **3.1 Caractérisations des milieux**

#### *3.1.1 L'impact des conditions de milieu selon les enseignants*

Les premiers éléments tirés du terrain montrent un contexte marqué par de fortes difficultés dans l'exercice du métier. Les enseignants de l'étude tout en étant mobilisés pour la réussite de tous les élèves, ont néanmoins fait part d'un sentiment de lassitude, de frustration voire de souffrance engendré par des conditions de travail pénibles et dans certains cas, par l'incapacité à faire progresser un grand nombre de leurs élèves en échec. « Avec des classes de plus en plus nombreuses et de plus en plus dures, la gestion de la discipline prend le pas sur le pédagogique. C'est énorme l'énergie que ça réclame. Les journées sont épuisantes ». Dans certains cas il apparaît que l'enseignant a identifié les problèmes rencontrés par l'élève et les mesures à prendre pour y remédier mais ces mesures nécessiteraient un accompagnement personnalisé sans avoir le temps de le réaliser. « On lui a beaucoup dit : tu verras ça va marcher quand tu te mettras au travail, mais ça ne suffit pas à combler ses lacunes. Elle est d'un milieu populaire, chez elle on ne parle pas toujours le français, elle n'a donc pas intégré facilement les structures de langue française, ce qui génère une forme de handicap qu'on n'arrive pas à récupérer maintenant. Il faudrait que j'ai le temps avec elle, il faudrait pratiquement que je la fasse écrire tous les jours, qu'on trouve le temps chaque semaine de voir ce qu'elle a écrit. Sinon il est presque sûr que ça ne sera pas suffisant ». Il apparaît ainsi à travers les discours des trois enseignants que les conditions professionnelles ne leur permettent pas d'accomplir de manière satisfaisante leur mission pédagogique, ce qu'ils vivent d'autant plus difficilement du fait des situations sociales difficiles des élèves.

#### *3.1.2 Le milieu scolaire vu par les élèves*

Leurs réponses montrent qu'ils évaluent négativement le climat de la classe (ordre et organisation) et en particulier la participation et l'effort scolaires des élèves, jugés très faibles.

– *Une ambiance qui n'est pas au travail* : Les  $\frac{3}{4}$  des élèves considèrent qu'il n'est pas très important d'atteindre un certain niveau dans la classe, que beaucoup d'élèves ne prennent pas souvent de notes et qu'ils passent plus de temps à discuter des activités extérieures que des activités scolaires. Ils sont 8 sur 10 à estimer que les élèves ne font pas vraiment d'efforts dans le travail scolaire et ne font pas vraiment attention à ce que disent les professeurs en classe.

– *Un manque de discipline* : les  $\frac{3}{4}$  des élèves déclarent que le travail ne commence pas à l'heure, que la classe est mal organisée et que le règlement n'est pas très bien connu, ni compris, ni expliqué. Ils sont même 9 sur 10 à reconnaître que les élèves interrompent les professeurs lorsque ceux-ci sont en train de parler.

– *Des relations avec les professeurs ambivalentes* : Les élèves considérant que les professeurs se mettent à leur portée sont majoritaires. Une bonne moitié d'entre eux estime aussi que les enseignants accordent de l'intérêt aux élèves et ils sont plutôt d'accord avec l'affirmation selon laquelle ils trouveront le temps de leur parler si les élèves le désirent. En revanche presque tous les élèves déclarent que les professeurs ne leur font pas confiance et ne leur demandent pas leur avis pour pratiquer un enseignement plus intéressant.

### **3.2 Sens donnés à l'évaluation des compétences**

#### *3.2.1 Par les enseignants*

Les trois enseignants sont d'accord pour considérer que l'évaluation permet d'abord de situer les élèves les uns par rapport aux autres et de leur indiquer leur niveau voire leur valeur dans une discipline. Ils expriment une conscience du caractère affectant de l'évaluation, positif en cas

d'évaluation positive et négatif dans le cas contraire avec le sentiment qu'une évaluation négative est déterminante, qu'il est difficile d'en sortir et qu'elle peut entraîner un rejet de la matière et de l'école en général. Cet état de fait génère chez eux des sentiments d'injustice et d'impuissance. « (Une note) indique la valeur d'une personne dans une discipline ce qui est choquant. D'où la cruauté du système : « tu vaux 7/20 » avec quand même l'idée derrière d'améliorer. Tu peux valoir mieux. Sachant que c'est très difficile car il y a un certain déterminisme de la note dont on ne peut sortir qu'au prix d'un effort important et solitaire et même d'une lutte contre la pression familiale et contre l'institution ».

Il y a aussi une conscience de la surdétermination sociale des compétences en matière de rédaction et de réussite scolaire en général : « On voit bien que les élèves qui maîtrisent à fond les structures de langue sont des élèves qui baignent dans la langue. Ce n'est pas quelque chose que l'école leur a donné ». « J'ai le sentiment de faire du triage social ». Cette perception est formalisée d'un point de vue politique par l'un des enseignants spécialiste de la question<sup>3</sup> et par ailleurs très engagé politiquement socialement : « La certification c'est comme un tampon symbolique qui est posé sur les individus et qui assigne leur place dans la société alors même que leurs performances scolaires et cette place sont déterminées socialement. Les parents ont une idée vague de ces mécanismes, les élèves pas du tout, les enseignants très peu parce qu'ils vivent aussi dans l'idéologie du mérite. L'évaluation sanctionne du travail ou des capacités donc devient quelque chose de moral alors que sa fonction est sociale ». L'évaluation mesure aussi l'écart à la norme scolaire du milieu d'appartenance des élèves. Les enseignants rencontrés sont sensibles aux conditions sociales voire aux conditions de vie, aux états psychologiques de leurs élèves, et ils soulignent la prise en compte qu'ils font de ces variables dans l'évaluation même.

Mais l'évaluation est aussi selon les professeurs appréhension de l'investissement, de l'engagement scolaire, de la motivation des élèves qui se traduit par une dynamique progressive ou non. Enfin ils reconnaissent que la relation affective à l'élève entre aussi en jeu, et que tous les élèves ne bénéficieront pas d'une évaluation aussi sensible à leurs efforts. Certains élèves bénéficieraient ainsi particulièrement de traitements évaluatifs favorisant la dimension motivationnelle. D'autres élèves, de l'aveu honnête des enseignants, parce qu'il n'y a pas d'engagement affectif voire un engagement négatif, ne bénéficieraient pas de ce traitement.

### *3.2.2 Par les élèves*

#### *— Le primat du classement*

Pour tous les élèves, l'évaluation est classante, elle a pour finalité de leur indiquer leur niveau. La note est pour eux l'indicateur principal et ils s'attachent peu aux commentaires des enseignants sur leurs copies que les élèves en difficulté n'ont parfois pas lu ou qu'ils sont incapables de rappeler. Un consensus existe relatif au fait que la note reflète un compromis entre le niveau réel et le niveau de travail et d'investissement et non leurs capacités. Pourtant les entretiens avec les élèves en échec font état d'image de soi dégradée en termes de capacités scolaires. On repère des indicateurs non verbaux du caractère affectant des mauvaises notes qui est tu dans les entretiens. (On voit par exemple un élève littéralement ployer sous le poids de ses notes, une autre manifester son rejet en refusant ostensiblement de s'intéresser à sa copie qu'elle fait tomber par terre...)

#### *— La compétence scolaire influe sur la lucidité relative à l'évaluation :*

- *quant au caractère relatif de la note.* Plus les élèves ont des difficultés, plus ils considèrent que la notation est juste, immuable, indiscutable, qu'elle reflète leur niveau réel et leur travail et qu'ils la méritent. Ils n'ont pas conscience du caractère socialement déterminé de l'évaluation des compétences, de sa variabilité selon les situations, les élèves, les professeurs. En revanche, les élèves les plus compétents ont conscience du caractère construit de la note et de ses déterminants :

---

<sup>3</sup>Il a animé un stage académique sur l'évaluation et est un des animateurs de N'Autre école, revue pédagogique engagée

niveau de la classe, du collège, exigences des professeurs, trajectoire de l'élève, appréciation de l'élève par l'enseignant...

- *quant au sens accordé à la compétence rédactionnelle.* Les élèves plutôt peu compétents accordent peu de sens à la compétence rédactionnelle dont ils ne voient pas l'utilité. Ils ont vraiment du mal à nommer des situations requérant de savoir rédiger (sauf pour écrire des lettres de motivation) contrairement aux élèves plus compétents ainsi que ceux dont la scolarité est suivie par les parents qui y vient aussi un intérêt plus large : « dans tout travail, il faut savoir écrire ».

- *quant aux attentes des professeurs et à leurs critères d'évaluation.* Les élèves les moins compétents n'ont pas d'idée précise sur ce qu'on attend d'eux, ni sur les critères d'évaluation. Ils ont même une représentation tronquée des critères d'évaluation des enseignants énonçant seulement des critères formels (orthographe, soin apporté au travail, conjugaison). Par contre, l'élève Y, en difficulté mais en progrès et faisant de réels efforts, a énoncé assez précisément et justement les attentes des enseignants relativement à la rédaction, tout comme les élèves compétents qui les expriment très précisément.

– *Le poids du milieu familial et social*

En revanche parmi les élèves interrogés, aucun n'évoque ces déterminants dans sa réussite ou son échec scolaire, que tous attribuent uniquement à leur travail personnel et à leur capacité à parvenir à se concentrer.

On a donc ici -provisoirement- invalidé notre hypothèse concernant le regard critique des élèves les moins compétents à l'égard de l'évaluation. Il reste à vérifier que cette position de soumission n'est pas révélatrice aussi de l'attitude familiale. En revanche, les élèves les plus compétents, provenant pour ceux qu'on a pu interroger de milieux plus favorisés, se montrent critiques sur les modes de notation des professeurs, et n'hésitent pas pour certains, à tenter de négocier avec certains professeurs une réévaluation de leurs notes – sans doute là aussi, encouragés ou en tout cas autorisés par leurs parents à avoir cette attitude critique.

### **3.3 L'accompagnement formatif**

#### *3.3.1 Du point de vue des enseignants*

– *Représentation de l'évaluation formative*

Les deux enseignants non spécialistes de l'évaluation sont mal à l'aise pour répondre à la question d'une définition de l'évaluation formative. « Je sais peu de choses sur l'évaluation formative. Lors de mes études à l'IUFM je n'avais pas choisi ce module et lors de mes inspections, on a peu parlé de l'évaluation ». Néanmoins ils en ont des représentations : « Pour moi, une évaluation formative c'est une évaluation qui prend en compte le travail, les étapes qu'ils arrivent à franchir. C'est vrai qu'il est injuste que la progression ne soit pas prise en compte ». L'un d'entre eux a suivi un stage sur le sujet et se souvient d'un discours allant à l'encontre de l'évaluation « impressionniste » et prônant une évaluation ajustée aux besoins différenciés des élèves : « On nous demandait d'avoir des critères hyperprécis, des devoirs très codifiés, avec des barèmes. Ça demande un temps fou. C'était très techniciste, quadrillé, fragmenté... Je suis irrité par ce discours techniciste et la résurgence du discours managérial en termes d'objectifs, de compétences à atteindre ». Le troisième enseignant spécialiste de la question préfère parler d'évaluation encourageante : « L'évaluation formative donne de l'espoir, correspond à une philosophie de l'éducation, à des valeurs. Le but de l'évaluation encourageante est de montrer que l'institution ne cherche pas à écraser l'élève »

– *Pratique de l'évaluation formative*

Les trois enseignants ont des pratiques apparentées à l'évaluation formative pour encourager et ou faire progresser les élèves : la confiance en soi, l'estime de soi, le sens des compétences à acquérir, l'aide individuelle, la possibilité de refaire son travail, la valorisation des productions correspondent à leurs valeurs et objectifs pédagogiques. « La plupart des élèves ont perdu confiance en leurs capacités scolaires. Il s'agit de leur montrer qu'ils sont capables de faire



quelque chose même si ce n'est pas ce qui est attendu en troisième... » Les trois enseignants ont également pour point commun de surnoter consciemment les élèves, et de les encourager, à l'oral ou dans les commentaires écrits sur les copies ou dans les bulletins : « Parfois je mets 11 au lieu de 7 pour débloquer, redonner confiance. On n'a pas idée comme cela peut débloquer les choses. Ça m'arrive de le faire quand je sens un potentiel chez l'élève et souvent ça marche ». « J'essaie de leur expliquer la distinction entre notes et valeur, que rien n'est figé et de leur faire sentir que j'ai de l'estime pour eux même si leurs notes sont faibles ». Ces professeurs se montrent conscients à la fois de ce « glissement » lié au niveau général faible du collège qui valorise les élèves de niveau moyen qui apparaissent comme bons et que l'on est tenté de récompenser, et du danger de cette surnotation artificielle qui trompe les élèves et leurs parents... Ils tentent alors chacun à leur manière de faire distinguer par les élèves autant que pour eux-mêmes, les évaluations visant à l'encouragement et à la valorisation de la progression, et les notes ayant pour fonction d'objectiver le niveau de l'élève par rapport au niveau requis. Un professeur de français distingue ainsi le travail à la maison récompensé par une note qu'il qualifie d' « affective », qui récompense l'effort, et une note plus objectivante, et donc souvent beaucoup plus sévère, pour un devoir sur table, de type entraînement au brevet. L'autre enseignant de français oppose sur le même mode (encourageant/ objectivant) les rédactions et les dictées, et le professeur d'histoire distingue quand à lui les paragraphes argumentés et les exercices de préparation.

Parmi les pratiques visant à développer les compétences, il peut y avoir la possibilité de refaire tout ou partie du travail demandé pour l'évaluation avec l'assurance d'une note améliorée. D'autres pratiques visent à adapter les consignes aux capacités des élèves. D'autres pratiques consistent à soutenir les élèves dans la réalisation de la tâche d'évaluation soit en les aidant soit en permettant un travail en équipe. Enfin un enseignant a fait part d'une pratique consistant à taper sur traitement de textes la copie d'un élève en en corrigeant la forme pour à la fois se donner les moyens de repérer les points forts d'une copie noyés dans une forme déplorable et pour montrer à l'élève une image positive de son travail et de ses capacités.

– *Handicaps perçus à la pratique de l'évaluation formative*

- *Peur de tromper les élèves quant à la réalité de leur niveau* : « Parce que quand on met des notes très valorisantes et bien ils sont persuadés que c'est la réalité de leur niveau. Que c'est bon ».

- *Manque de compétences* : « Il y a des élèves qui ont un bon niveau d'écriture et d'autres un mauvais depuis la 6<sup>e</sup>. J'ai du mal à faire progresser ceux qui ont vraiment un niveau d'écriture très faible ...Il faut bien reconnaître qu'on ne sait pas trop comment ça marche ».

- *Manque de culture de l'évaluation formative au niveau des élèves, des enseignants et de la société* : « Ça je le mets mais je sais que ça ne sert strictement à rien, les élèves ne regardent pas les copies. Alors forcément je vais faire un travail sur les négations, le passé simple... mais ce n'est pas pour ça que je vais régler le problème ». « Les élèves peuvent aussi percevoir l'évaluation encourageante comme un signe de faiblesse : il est trop sympa. Les critiques de mes collègues sont de deux ordres : La première c'est tu vas te tuer le tempérament, la deuxième c'est qu'il y a un moment où il faut dire la vérité. Mais je réponds que la vérité ils la connaissent très bien. Car si les élèves en échec qui sont persuadés qu'ils ne peuvent pas écrire deux mots et si depuis la 6<sup>e</sup> on leur répète que c'est nul, non, non, non, 0, 0, 0... Ce que je fais c'est un bricolage qui est inspiré par une partie sociale, humaine etc. Après cela devient un infime bricolage délicat. Maintenant je l'assume dans la mesure où l'infime bricolage c'est les micro-gestes quotidiens que l'on fait ou pas. Et dans les marges d'une période de pensée où je me suis rendu compte que c'était complètement inutile. C'est uniquement quelque chose que je fais dans les marges parce que ce n'est pas dans une matière que cela va se jouer. »

- *Surcharge et inadéquation des conditions de travail* : Les trois enseignants estiment que ces pratiques sont très exigeantes en temps et en énergie et que les conditions difficiles (taille des classes trop importante et contexte perturbé) n'en permettent pas la généralisation. A l'exception de l'enseignant spécialiste de l'évaluation, les deux autres enseignants considèrent qu'ils ne peuvent réserver l'accompagnement individualisé encourageant qu'à très peu d'élèves, une

individualisation qui semble la voie nécessaire mais impossible à réaliser dans le contexte actuel.

Cette description des pratiques professorales montre la complexité de la construction de l'évaluation qui parfois associe les différentes dimensions et parfois les dissocie, par exemple entre une note qui sera plutôt objectivante, c'est-à-dire relative au niveau de l'élève, tandis que le commentaire fera allusion aux progrès, se voudra encourageant... La note se situe ainsi plus du côté du pôle « objectiviste » et les commentaires sur un pôle communicationnel, même si le partage n'est pas toujours aussi si net. Il nous semble intéressant d'observer la tonalité des commentaires qui peut être paraphrasique par rapport à la note (exemple type: « insuffisant » pour une faible note), informative sur les manques ou au contraire les points positifs, ou motivationnelle (« vous avez fait de sérieux progrès au niveau orthographique, continuez! »). Cependant pour les élèves le poids des notes relativise bien souvent les commentaires, là où les enseignants souhaiteraient parfois le contraire...

### *3.3.2 Du point de vue des élèves*

Bien que certains élèves se plaignent de la pression exercée par leurs parents, ils reconnaissent l'importance d'une présence attentive pour le travail à la maison. D'autres élèves font état de leur difficulté à se mettre au travail le soir quand ils rentrent chez eux et qu'ils sont seuls. Contrairement à l'attitude générale décrite plus haut, les élèves motivés à progresser sont sensibles aux commentaires exprimés. L'entretien approfondi avec Y (élève en difficulté mais qui s'est mis au travail) montre ainsi l'importance qu'elle accorde aux commentaires portés sur son travail.

Extraits : « I : *Et le fait que ton enseignante de français elle dit que tu t'accroches, qu'elle t'encourage, est ce que ça t'encourage ?*

Y : *Oui ça encourage, on a envie de faire plus. Il y a des appréciations qui découragent : « travaille pas assez » « ne participe pas »*

I : *Pourquoi ça te décourage quand on te dit que tu ne travailles pas assez*

Y : *Parce que je travaille »*

[...]

I : *(avec le professeur d'histoire-géo) Tu crois que tes notes c'est pour t'encourager ou parce que tu les mérites ?*

Y : *Les deux*

I : *Et tu crois que c'est plus sa méthode à lui ?*

Ouais,

I : *Comment il fait pour être plus encourageant que les autres profs ?*

Y : *Dans ses appréciations, ce qu'il met, ... je ne sais pas comment il fait. Par rapport à d'autres profs qui mettent juste la note et qui disent que c'est insuffisant sans expliquer.*

I : *Et en maths aussi il explique ?*

Y : *Y a juste dans le dernier contrôle, là il m'a dit qu'il y avait du bon mais que la rédaction c'est insuffisant, d'habitude il met juste que c'est insuffisant. Mais là je sais que la prochaine fois je dois faire attention à la rédaction. »*

## **4. Discussion**

Les éléments apportés par cette enquête exploratoire réalisée dans un contexte particulier, celui d'un collègue « difficile » ainsi que la validité et la variabilité de ces hypothèses et premiers résultats doivent être interrogés dans d'autres contextes scolaires avant de prétendre à toute généralisation. La méconnaissance théorique de l'évaluation formative, sa mise en œuvre pratique de manière imbriquée avec une évaluation plus sommative, le « bricolage » réalisé individuellement par les enseignants, le déficit d'échanges entre collègues sur le thème de l'évaluation et le manque de formation sont-ils identifiables ailleurs ou liés plus spécifiquement à un contexte scolaire, au niveau du collègue, à un profil d'enseignants ou de disciplines?

L'un des apports de cette recherche nous semble relatif à l'analyse de la multidimensionnalité et de

la multifonctionnalité de l'évaluation qui rend compte tout à la fois du niveau de l'élève relatif à sa classe et son collège, et du niveau requis par exemple pour le BEPC, mais aussi, de son engagement scolaire, de sa dynamique d'apprentissage, de sa relation à l'enseignant, etc. L'activité d'évaluation des compétences s'avère donc soumise à des arbitrages et à des arrangements complexes. Une telle complexité explique la variabilité de sa construction et de sa mise en œuvre par les enseignants, leur solitude et leur désarroi à ce sujet. La séparation entre évaluation « sommative » et formative se révèle ainsi dans la pratique, moins effective qu'elle ne le semblait au départ de la recherche puisque ces deux modalités se trouvent finalement intriquées. Ce chevauchement génère d'ailleurs des tensions au niveau intraindividuel aussi bien qu'au niveau interindividuel chez les enseignants, dont l'intention formative se trouve freinée par le constat de la régularité désespérante de l'échec des élèves qu'ils n'arrivent pas à faire progresser (et ce bien que les difficultés aient été identifiées parfois dès la 6ème), ainsi que par une culture du mérite qui justifie l'évaluation classante au mépris des ravages identitaires qu'elle produit et de ses effets délétères sur les apprentissages scolaires.

Les entretiens avec les enseignants ont révélé très nettement leur solitude professionnelle face à la problématique de l'évaluation : Cette question ne semble véritablement élaborée, réfléchie, interrogée, débattue ni lors de leur formation initiale ou continue, ni dans les échanges informels avec les collègues, ni dans les relations aux conseillers pédagogiques ou inspecteurs. Le passage de l'évaluation des compétences à son potentiel formatif se révèle donc particulièrement délicat dans la mesure où il se heurte à des conditions culturelles et de formation professionnelle. En effet, une idéologie dominante compétitive valorisant les performances individuelles et ne remettant pas en cause le caractère de reproduction sociale de l'école semble empêcher une réelle stratégie formative de l'évaluation des compétences permettant de les améliorer et d'atténuer les inégalités sociales scolaires. De fait, il n'existe pas de dispositif institué en ce sens, et le manque de formation des enseignants dans ce domaine est patent.

Il paraît également nécessaire d'approfondir le point de vue des élèves, afin de préciser là aussi les déterminants des relations à l'évaluation: l'origine sociale et l'attitude à l'égard de l'autorité scolaire de celui-ci, l'âge et le niveau d'étude, le climat scolaire et la pédagogie des enseignants... Car si chez les élèves en progression le « bricolage » enseignant semble générer des effets moteurs dans le développement des compétences, nombreux sont ceux qui, restant en dehors de cette dynamique, décrochent et se trouvent d'une certaine manière abandonnés à eux-mêmes.

## **5. Conclusion**

Ces éléments d'observation fournissent matière à réflexion dans une perspective de recherche et dans une optique opérationnelle quant à la question de la mise en œuvre de l'évaluation formative. Quels sont les niveaux de prise de conscience individuelle de la multidimensionnalité de l'évaluation? Quelles sont les représentations de ses fonctions? Quelle est la variabilité des pratiques et quels sont les déterminants de celle-ci ? Pourquoi ce malaise, cette résistance à échanger entre collègues sur ce thème? Quels sont les dispositifs de formation effectifs dans l'Education Nationale pour un véritable accompagnement des enseignants vers la maîtrise de l'évaluation formative?

Cette enquête qui a privilégié une approche qualitative nous conduit à souligner l'importance qu'il y aurait à approfondir ces pistes aussi bien de manière qualitative en incluant les niveaux de la direction de l'établissement, de l'inspection académique et des parents, que par une approche quantitative systématique qui permettrait de tester les conclusions de ce travail exploratoire. Par ailleurs, il apparaît qu'un répertoire de pratiques pour l'accompagnement formatif serait à constituer par le recueil des initiatives individuelles reconnues comme étant favorables au développement des compétences et leur mise en dialogue.

## 6. Références

- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). *Formative assessment of learning : A review of publications in French. In Formative Assessment- Improving learning in Secondary Classrooms* (pp. 241-264). Paris : OECE-CERI Publication (What works in innovation in education).
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D.H. Schunk et J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*, pp.327-347. NJ : Erlbaum.
- Attali, A., & Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport pour le Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole.
- Barrère, A. (2002). *Les Enseignants au travail*, Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école*, Rennes : P.U.R.
- Baudelot, C. & Establet R. (2009). *L'élitisme républicain : L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Seuil.
- Bennacer, H. (2005). Le climat social de la classe : élaboration d'une échelle adaptée aux collégiens français et prédiction de la performance scolaire. *Revue de Psychoéducation*, 34 (2), 233-263.
- Bennacer, H. (2008). Le climat social de la classe à l'école élémentaire : élaboration et validation de la version abrégée d'une échelle. In J. M. Hoc & Y. Corson (Éds.), *Actes du Congrès 2007 de la Société Française de Psychologie* (pp. 131-139). Nantes : Université de Nantes.
- Bouffard, T., Brodeur, M. & Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*. Rapport de recherche FQRSC (103 pages).
- Brookhart, S.M. & DeVoge, J.G. (1999). Testing a theory about the role of classroom assessment in student motivation and achievement. *Applied Measurement in Education*, 12(4), 409-425.
- Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, N., Desbiens, N., Laurier, M. & Plante, I. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire*. Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC).
- Creswell, J.-W. (2009). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3<sup>ème</sup> édition). Thousand Oaks, California : Sage publications.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris : PUF.
- IGAENR & IGEN (2005). *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* Paris : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Hancock, D.R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *Journal of Educational Research*, 94(5), 284-290.
- McMillan, J.H. & Workman, D.J. (1998). *Classroom assessment and grading practices : A review of the literature*. EDRS Microfiche, ED453263. Richmond, VA : Metropolitan Educational Research Consortium.
- Mottier Lopez, L. (2006). L'évaluation située des apprentissages : le rôle fondamental de la médiation sociale. In G. Figari & L. Mottier Lopez (éd.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie* (pp. 82-89). Paris : L'Harmattan.
- Parkes, J. (2000). The interaction of assessment format and examinees' perceptions of control. *Educational Research*, 42(2), 175-182.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée*, 37(4), 359-377.
- Stake, R., E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage.