

www.education.gouv.fr/stateval

Les réponses des enseignants de collège à un questionnaire sur leurs pratiques d'évaluation témoignent de ce qu'évaluer est une pratique majeure de la professionnalité enseignante. Plutôt conçue individuellement par les enseignants, l'évaluation au collège est surtout envisagée dans une perspective sommative, même si des signes d'évolution vers des démarches plus diagnostiques et formatives sont perceptibles. L'utilisation des documents d'accompagnement des programmes disciplinaires et des outils mis à leur disposition par la Direction de l'évaluation et de la prospective contribuent à faire évoluer ces pratiques, évolution associée à une adaptation des évaluations au niveau des élèves. Par-delà l'identification possible de trois profils d'enseignants en matière de pratiques évaluatives, la plupart des paramètres constitutifs de ces dernières convergent vers des caractérisations disciplinaires.

Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège

Une conception communément partagée de l'évaluation en collège...

Le nombre et la qualité des réponses des enseignants à l'enquête témoignent de la place de l'évaluation dans les pratiques enseignantes. L'analyse de ces réponses, selon les tris à plat et croisés, a permis, dans un premier temps, de dégager des tendances que l'on peut qualifier de moyennes. Dans leur grande majorité (95 %), les enseignants du collège considèrent que *l'évaluation fait partie du processus d'apprentissage de l'élève*. Les épreuves longues écrites prédominent dans la plupart des disciplines (*toujours et souvent* pour 66 % des enseignants) et sont suivies dans le discours des professeurs par les épreuves écrites courtes (citées à hauteur de 58 %), tandis qu'ils déclarent recourir moins souvent aux tâches réalisées à la maison (*quelquefois et jamais* pour environ 62 % des professeurs) (*tableau 1*).

Le souci des enseignants, massivement partagé dans toutes les disciplines, de *veiller à la qualité des consignes* qui accompagnent les évaluations (pour 95 % d'entre eux), de diversifier celles-ci en faisant *varier les exercices* (89 %) et en proposant *des tâches de difficulté variable* (82 %), semble bien confirmer l'importance qu'ils accordent à l'acte évaluatif dans l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage.

Les *compétences disciplinaires* (97 % des réponses) et les *connaissances* (84 %) sont

les objets que les enseignants cherchent le plus à évaluer ; en revanche, ils prendraient beaucoup moins en compte les *compétences transversales* (31 %) et les *savoir-être* (29 %) (*tableau 2*).

Ainsi, les aptitudes les plus fréquemment sollicitées sont celles qui permettent de *mobiliser des connaissances* (84 %), de *restituer* (79 %) et de transférer (68 %) savoirs et savoir-faire.

Les évaluations serviraient un peu moins souvent à apprécier le degré d'autonomie des élèves (63 %) et moins fréquemment encore leur aptitude à être créatifs (39 %).

Les enseignants ont été interrogés sur le temps moyen de préparation et de correction d'une évaluation réalisée au cours de la semaine précédant la passation du questionnaire. En excluant les valeurs trop extrêmes (durées fantaisistes qui, visiblement, sont le cumul du temps de correction pour plusieurs classes), la durée moyenne – environ 2 heures 45 minutes – est jugée globalement acceptable et la dispersion d'ensemble est forte, elle varie en fonction des disciplines et de la nature des épreuves : un tiers des enseignants y passent 2 heures au plus, un tiers entre 2 heures et 3 heures et un tiers plus de 3 heures.

... qui n'exclut pas les spécificités disciplinaires

Si ces quelques éléments constitutifs des pratiques évaluatives semblent être le reflet massif des opinions des enseignants de collège,

Tableau 1 – Modalités des évaluations (en %)

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

* T : Toujours, S : Souvent, Q : Quelquefois, J : Jamais

il ne faudrait pas, néanmoins, sous-estimer les spécificités disciplinaires qui organisent fortement les pratiques d'évaluation.

On peut identifier des éléments qui caractérisent des disciplines ou groupes de disciplines. C'est ainsi que les temps moyens déclarés de préparation et de correction d'une évaluation sont assez fortement discriminants : près de 1 heure 45 pour l'éducation musicale, environ 2 heures pour les arts plastiques et l'éducation physique et sportive (EPS), 2 heures 20 en technologie, 2 heures 35 en physique-chimie, 2 heures 45 en histoire-géographie et en sciences de la vie et de la Terre (SVT), 2 heures 50 en

langues vivantes et 3 heures 10 en lettres et en mathématiques.

Les aptitudes à mobiliser, restituer, transférer des savoirs et savoir-faire sont plutôt mises en œuvre dans les disciplines où le corpus de connaissances est particulièrement important (en SVT, en histoire-géographie) ou précis (en mathématiques, en physique-chimie), tandis que l'autonomie et la créativité sont surtout sollicitées dans les disciplines artistiques et littéraires. Les compétences transversales ne seraient que peu prises en compte dans les évaluations (les enseignants de mathématiques les rejettent catégoriquement), mais les savoir-être feraient l'objet d'évaluation en EPS, disciplines artistiques (arts plastiques et éducation musicale) et technologie. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont principalement utilisées comme *support d'évaluation*, en technologie, en SVT et en physique-chimie ; leur utilisation en tant qu'*outil de traitement des résultats* concerne plusieurs disciplines scientifiques.

On peut aussi analyser le discours des enseignants sous l'angle des disciplines enseignées

et mettre en exergue des comportements réellement caractéristiques de ces dernières, qui font toutefois écho aux tendances communément partagées.

Les enseignants d'arts plastiques évaluent toujours des productions d'élèves par des tâches portant sur la créativité, l'autonomie, les savoir-être et les compétences transversales, et la modalité d'évaluation la plus caractéristique chez les enseignants d'éducation musicale est l'épreuve orale courte ou l'épreuve écrite courte, portant sur des productions d'élèves mais aussi sur des savoir-être.

Bien formés à l'évaluation, les enseignants d'éducation physique et sportive (EPS), plus que leurs collègues des autres disciplines, ont une approche collective de l'évaluation et prennent assez souvent des initiatives en ce sens. Ils évaluent essentiellement des « productions » d'élèves mais sont aussi enclins à évaluer des comportements. Les critères de réussite aux évaluations sont toujours annoncés et leurs résultats, obtenus en faisant usage des TIC et publiquement restitués, prennent souvent la forme d'une indication de niveau atteint, référée à une grille de compétences.

Cette étude de la DEP sur les pratiques d'évaluation des enseignants s'inscrit dans les multiples apports des enquêtes ¹ réalisées depuis une quinzaine d'années sur les conditions d'exercice de leur profession. Selon les enquêtes sur leur temps de travail, l'évaluation des élèves, représenterait entre 18 et 20 % ² du travail hebdomadaire des enseignants, par-delà la dispersion constatée par type d'établissement (collèges, LEGT, LP), par catégorie (agrégés, certifiés, PEGC, PLP) et par discipline. Quand on considère la multiplicité de leurs tâches (de la préparation des cours aux activités d'animation péri-scolaires, en passant par le suivi des élèves, le travail avec les collègues, les rencontres avec les parents, etc.), le poids horaire de l'évaluation des élèves témoigne de l'importance de la place qu'occupe cette dernière dans le métier d'enseignant.

1. Interrogation d'échantillons représentatifs d'enseignants du second degré : décembre 1988 (2 000 enseignants), janvier 1990 (2 500), 1994 (1 000), 1996 (400 PRAG et 200 enseignants de CPGE), 1993-1997 (600 enseignants débutants).

2. Voir *Éducation & formations*, n°56, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, avril-juin 2000.

Tableau 2 – Objets évalués (en %)

Vos évaluations portent sur :	Compétences disciplinaires		Compétences transversales		Connaissances		Savoir-être	
	T + S *	Q + J	T + S	Q + J	T + S	Q + J	T + S	Q + J
Arts Plastiques	92,8	6,0	44,5	49,4	66,3	32,5	55,4	38,5
Éducation musicale	96,7	2,2	30,3	64,1	79,8	19,1	49,4	46,1
Éducation physique et sportive	99,4	0,3	43,5	51,9	70,5	27,9	82,7	16,0
Lettres	96,9	1,0	29,3	64,3	86,4	10,9	17,9	71,8
Histoire-géographie, éducation civique	97,3	1,5	46,9	45,6	94,6	3,3	23,4	66,2
Langues vivantes	95,8	3,5	24,5	69,1	85,5	11,2	19,9	68,4
Mathématiques	96,5	2,6	10,6	86,9	80,9	17,4	14,3	76,7
Physique-chimie	95,8	3,0	31,7	64,1	80,2	15,6	21,6	71,2
Sciences de la vie et de la Terre	98,3	1,3	42,8	54,3	95,8	3,4	22,9	69,9
Technologie	97,3	2,1	33,0	59,6	83,0	13,3	45,7	51,1
Autre	92,6	4,8	21,9	63,4	85,4	9,7	22,0	53,6
Moyenne	96,8	2,1	30,8	63,6	84,2	13,3	28,9	62,5

* T : toujours, S : souvent, Q : quelquefois, J : jamais

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

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

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

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

Les professeurs de *physique-chimie* centrent leurs évaluations sur des tâches de restitution qui permettent à l'enseignant de repérer les acquis des élèves et, à ces derniers, de se situer par rapport à leurs projets scolaires ou professionnels. Ils ont recours, plus que leurs collègues des autres disciplines, à des sites Internet disciplinaires, nationaux ou d'associations professionnelles.

En SVT, les évaluations, appelées « contrôles », prennent souvent la forme d'écrits longs, elles sont centrées sur des tâches de restitution et de transfert de connaissances et peuvent aussi viser des compétences transversales.

Les enseignants de *technologie* se caractérisent, plus que leurs collègues des autres disciplines, par une utilisation plus systématique des TIC à la fois comme objet d'évaluation, comme support à celle-ci et comme outil de traitement des résultats. L'évaluation en technologie porte essentiellement sur des productions d'élèves et sur des savoir-être.

Des pratiques évaluatives plutôt individualistes...

C'est dans la solitude de sa pratique disciplinaire que l'enseignant conçoit et apprécie les évaluations auxquelles il soumet ses élèves.

Presque tous les enseignants (95 %) indiquent fixer eux-mêmes le calendrier des évaluations au rythme de leur progression et un quart d'entre eux seulement déclare prendre souvent en compte les autres disciplines pour cela. Ni le conseil d'enseignement, ni l'équipe pédagogique de la classe, ni le projet d'établissement ne semblent avoir une quelconque influence dans l'établissement de ce calendrier, qui peut être quelquefois tributaire (pour la moitié des réponses) de contraintes administratives (conseils de classe par exemple).

De manière générale, il n'y a pas vraiment d'approche collective de l'évaluation des élèves à l'échelle de l'établissement ; dans la plupart des cas les projets d'établissement n'en font pas mention. Seulement évoquées par le tiers des enseignants, des pratiques évaluatives collectives interviendraient essentiellement dans le cadre des itinéraires de découvertes. Moins de la moitié des enseignants, parmi lesquels les professeurs d'EPS, de mathématiques et de SVT sont nombreux (70 %, 51 % et 49 % respectivement), disent échanger des contenus d'évaluation avec leurs collègues de la discipline. 90 % des enseignants déclarent élaborer le plus souvent seuls leurs évaluations. Quand il leur arrive de travailler avec des collègues dans ce domaine, ces derniers appartiennent à la même discipline (particulièrement en EPS). Pour préparer les évaluations, les enseignants puisent dans leurs ressources personnelles (80 %) et utilisent aussi les manuels scolaires et les documents d'accompagnement des programmes, mais ont peu recours aux sites Internet disciplinaires, institutionnels ou d'associations. Ils utilisent aussi, dans une moindre mesure, les diffé-

rents outils mis à la disposition des enseignants par la DEP : banques d'outils d'aide à l'évaluation, évaluations diagnostiques d'entrée en sixième (26 % en moyenne, jusqu'à près de la moitié des enseignants de lettres et de mathématiques, directement concernés par les évaluations nationales).

L'utilisation des évaluations ne semble pas se prêter à des pratiques plus ouvertes sur les autres disciplines. Certes, les trois quarts des professeurs interrogés disent s'informer des résultats obtenus par les élèves dans les autres matières (avec un clivage entre les enseignants des disciplines littéraires et artistiques et ceux des disciplines scientifiques pour lesquels l'intérêt de ces informations serait un peu moindre, 70 % contre 65 %), mais le quart d'entre eux seulement (avec une mention particulière pour les professeurs d'arts plastiques, 41 %) utiliserait les résultats des évaluations pour établir des liens avec d'autres disciplines.

... dont la démarche est connue des élèves

Dans presque toutes les disciplines (à l'exception des arts plastiques et de l'éducation musicale), la majorité des enseignants (entre 90 % et 95 % d'entre eux) déclare annoncer à l'avance (*toujours* et *souvent*) les évaluations à leurs élèves, tandis qu'ils sont globalement 70 % à affirmer que le rythme de ces évaluations est à la fois régulier et connu. Le souci de la transparence et de la réussite des élèves guide aussi les enseignants qui déclarent, à plus de 80 %, faire connaître aux élèves leurs attentes en termes de connaissances à mobiliser et de compétences à mettre en œuvre, et communiquer, dans les mêmes proportions, le barème de notation.

Les notes et les appréciations demeurent des références fortes au collège, même si un enseignant sur deux évoque (en troisième position) les grilles de compétences. Une grande majorité des professeurs interrogés déclare que les élèves *attachent surtout de l'importance à la note*, veulent la *comprendre* et qu'ils *n'y sont jamais indifférents* et les trois quarts d'entre eux (surtout ceux d'histoire-géographie, lettres, mathématiques, SVT et arts plastiques) désignent en premier lieu les appréciations écrites (qui doivent fournir conseils et accompagnement) puis la note chiffrée comme reflétant le mieux le niveau d'acquisition des élèves. Tous s'accordent en effet à dire que la note, surtout lorsqu'elle est établie à partir d'un

Tableau 3 – Éléments d'appréciation du niveau des élèves (en %)

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

barème, représente bien tout ce qu'ils ont voulu évaluer chez leurs élèves (tableau 3). Plus de la moitié des enseignants restitue les travaux des élèves en respectant l'anonymat des copies et sans faire de classement. D'une manière générale les évaluations constituent des documents de référence signés par les parents et conservés par les élèves. Le carnet de correspondance et les bulletins trimestriels informatisés sont les supports les plus utilisés pour communiquer sur l'évaluation.

... et qui, globalement, sont plutôt sommatives

Des signes tangibles dans les pratiques évaluatives des enseignants de collège permettent de placer la majeure partie d'entre elles dans une logique d'évaluation sommative. L'évaluation paraît en effet avoir, aux yeux des professeurs du collège, pour principales fonctions la mesure et la vérification. De fait, environ 95 % des enseignants, toutes disciplines confondues (les taux allant de 84 % en arts plastiques à 98 % en langues vivantes), déclarent évaluer pour *mesurer les acquis des élèves* et sont presque aussi nombreux (de l'ordre de 90 % et plus) à vouloir, grâce aux évaluations, *s'assurer que les objectifs ont été atteints*. De plus, les évaluations sont situées en fin d'apprentissage (pour plus de 95 % des enseignants interrogés) et désignées par l'emploi du terme « contrôle », révélateur des objectifs qui leur sont assignés (tableau 4).

Tableau 4 – Objectifs de l'évaluation (en %)

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

Néanmoins les pratiques évaluatives évoluent et pour 83 % des enseignants (toutes disciplines confondues, jusqu'à 86 % des professeurs d'histoire-géographie), cette évolution est associée au fait d'adapter les évaluations au niveau des élèves.

C'est ainsi que l'on peut percevoir des signes indubitables de pratiques évaluatives relevant d'autres intentions que la seule mesure des acquis des élèves. Le moment de programmation de l'évaluation est, à cet égard, assez révélateur : même si la plupart des évaluations interviennent *en fin d'apprentissage*, plus de la moitié des enseignants les programment aussi *en cours d'apprentissage* (particulièrement en lettres et en langues vivantes) ou, pour environ 20 % d'entre eux, *en début d'apprentissage*, avec le taux notable de 80 % des professeurs d'EPS qui déclarent, par ailleurs, évaluer pour déterminer le niveau de départ des élèves (62 % des professeurs de cette discipline interrogés). Les intentions qui sous-tendent ces pratiques évaluatives sont aussi révélatrices de leur nature : les enseignants assignent aux évaluations qu'ils conçoivent, par ordre d'importance, les objectifs d'*apprécier les progrès des élèves* (87 %), de *comprendre la nature des erreurs* (72 %) et de *planifier les progressions* (44 %).

Les réponses des enseignants aux questions portant sur les utilisations qu'ils font des résultats des évaluations iraient, elles aussi, dans le sens d'une diversification. S'il est permis de connecter le fait de *revenir sur des points particuliers du programme* (ce que disent faire 64 % des enseignants) avec le fait

de *mesurer les acquis des élèves*, on ne manquera pas cependant de souligner que *réorganiser les contenus d'enseignement, proposer des actions de remédiation* (choisis par 47 % des professeurs) ou *individualiser les apprentissages* (36 %) sont possibles à l'issue d'évaluations d'une autre nature que sommative. Les pratiques évaluatives des enseignants du collège évolueraient donc, tant au niveau de leurs objectifs que de l'utilisation qui en est faite, vers des formes diagnostiques, voire formatives.

Enfin, entre le tiers et la moitié des enseignants, selon les disciplines, n'hésiteraient pas à utiliser les résultats obtenus par les élèves pour *repenser leur façon d'évaluer*. Cette façon de se remettre en cause, qui est peut-être le signe de la difficulté qu'il y a à évaluer, est perceptible chez les enseignants d'histoire-géographie, d'EPS (50 % environ contre 40 % en moyenne) ainsi que d'arts plastiques, SVT et physique-chimie (tableau 5 p.5).

Vers une typologie des pratiques

Une classification des réponses au questionnaire a permis de dégager trois groupes d'individus assez nettement séparés.

Le premier groupe est composé d'environ 50 % des professeurs questionnés, qui enseignent surtout dans des disciplines scientifiques (on trouve dans ce groupe 77 % des enseignants de mathématiques de l'échantillon, 74 % des professeurs de physique-chimie et 65 % des professeurs de SVT). Les réponses dans ce groupe épousent, en les accentuant, les contours du profil moyen décrit plus haut : peu soucieux de différenciation ou de remédiation, ces enseignants décident seuls des modalités de l'évaluation, à partir des manuels. Leurs pratiques évaluatives, centrées sur les contenus disciplinaires, s'appuient sur des écrits de restitution,

Tableau 5 – Utilisation des résultats des évaluations (en %)

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

* T : toujours, S : souvent, Q : quelquefois, J : jamais

dans une démarche d'évaluation plutôt sommative, située en fin de séquences d'apprentissage. Le second groupe représente 38 % des enseignants interrogés. Les réponses faites aux questions révèlent un souci de diversification des ressources, des objectifs, des modalités de l'évaluation, une approche plus collective à partir des différents critères : appel à l'autonomie et à la créativité des élèves dans des tâches qui sollicitent des compétences transversales prises en compte dans les barèmes de notation, élaboration des évaluations au fur et à mesure des séquences en fonction du niveau d'acquisition réel des élèves ; importance donnée à la correction, au repérage des erreurs, à l'implication des élèves dans cette phase ; utilisation des résultats des évaluations pour individualiser les apprentissages, proposition de remédiations, réorganisation des contenus enseignés, etc. Ce groupe est composé principalement de professeurs de lettres (60 % d'entre eux), de langues (48 %), et d'histoire-géographie (47 %).

Le troisième et dernier groupe est composé de près de 12 % des enseignants de l'échantillon et regroupe essentiellement (à 80 %) des professeurs d'EPS et quelques-uns d'arts plastiques (9 %), dont les réponses peuvent s'éloigner du pourcentage moyen avec des écarts pouvant atteindre 30 ou même 40 points. Systématiquement placées en début de séquences d'apprentissage, leurs évaluations sont élaborées collectivement et portent surtout sur des savoir-être. Elles sont de nature diagnostique et formative puisqu'elles sont souvent utilisées pour constituer des groupes de besoin et individualiser les apprentissages.

Les attentes des enseignants dans ce domaine

En matière d'évaluation des élèves, 30 % des enseignants environ ont exprimé leurs attentes. Ils ont évoqué leurs besoins de formation (certains ont cité la formation à l'éva-

luation de l'oral, des savoir-être), leurs besoins de méthodes, de références nationales (pour chacune des disciplines et chacun des niveaux d'enseignement), besoin de temps pour tirer profit des évaluations, pour se concerter et échanger sur les pratiques en ce domaine. Ils ont aussi fait part de leur souci de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, d'utiliser les outils mis à leur disposition. Leurs déclarations spontanées quant à leurs attentes sont sans doute révélatrices de leurs préoccupations concernant l'une des tâches les plus complexes du métier d'enseignant.

**Nicole Braxmeyer,
Jean-Claude Guillaume
et Jean-François Lévy, DEP C3**

Méthodologie et conduite de l'étude

L'étude a été conduite en deux phases.

– **Une phase qualitative**, sous forme d'entretiens auprès d'un nombre restreint d'acteurs de terrain. Ces entretiens ont eu lieu dans neuf collèges : cinq en région parisienne dont deux en ZEP, trois en zone rurale, un en centre-ville de province. Ils ont concerné tous les chefs d'établissement et trente et un enseignants. Aucune consigne n'avait été donnée aux chefs d'établissement quant à l'identification des enseignants à questionner.

Les points saillants évoqués dans le cadre des entretiens menés lors de cette phase de l'étude peuvent être résumés comme suit : une homogénéité des discours des enseignants avec, toutefois, des différences disciplinaires (très significatives pour l'EPS) ; un centrage quasi unique de

l'évaluation autour de la notation qui conforte en cela les aspects sommatifs qui l'entourent. Ces entretiens ont permis de finaliser et de valider le questionnaire écrit qui a constitué la source d'information de la deuxième étape de l'enquête.

– **Une phase quantitative** a été effectuée sous la forme d'un questionnaire auto renseigné en direction d'un échantillon représentatif d'enseignants de toutes disciplines exerçant dans des collèges publics métropolitains. L'échantillon a retenu 597 collèges dans lesquels ont été envoyés 3 561 questionnaires. Le taux de réponses des établissements a été de 98 % et celui des enseignants égal à 87 %. La répartition par discipline des questionnaires retournés est voisine de la répartition nationale.

