

Université Lille Nord de France
École doctorale *Sciences de l'Homme et de la Société*
Laboratoire CIREL Théodile, EA 4354

**L'évaluation à la fin de l'école primaire :
modélisation, pratiques de passation et vécu des acteurs**

Thèse de doctorat
En sciences de l'éducation
Présentée par
Elisabeth VERFAILLIE MENOUAR

Sous la direction de Yves REUTER
Co-encadrant : Daniel BART

TOME 1

Date de soutenance : vendredi 15 juin 2018

Jury :

Daniel Bart, Maître de conférences, Université Lille Nord de France, France.

Anne Jorro, Professeure des Universités, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, France.

Lucie Mottier-Lopez, Professeure ordinaire (full professor), Université de Genève, Suisse.

Yves Reuter, Professeur des Universités, émérite, Université Lille Nord de France, France.

Eric Roditi, Professeur des Universités, Université Paris Descartes, France.

Remerciements

Cette thèse n'aurait pu aboutir sans un entourage solide et attentif, non seulement scientifique et professionnel mais aussi amical et familial.

J'adresse toute ma gratitude à Yves Reuter, directeur de thèse, et Daniel Bart, co-encadrant, pour leur collaboration autour de mon travail. Merci à Yves Reuter qui a incité mon engagement en doctorat et qui, par ses travaux et ses enseignements, a suscité et alimenté ma curiosité pour la didactique. J'ai apprécié son accompagnement, à la fois humain, rigoureux et vigilant, et son regard avisé tout au long de l'écriture de cette thèse. Merci aussi à Daniel Bart qui a accompagné mes tout premiers pas en recherche et a guidé mon entrée dans l'espace théorique de l'évaluation. Ses conseils méthodologiques et techniques ont été utiles.

Rien n'aurait pu se faire sans la contribution des enseignants qui m'ont ouvert leur classe, qu'ils soient remerciés pour leur accueil. Merci aussi à tous les élèves rencontrés, leur avis a été précieux. Merci aussi aux inspecteurs qui m'ont permis de prospecter sur le terrain de leur circonscription.

Je suis reconnaissante à Anne Jorro, Lucie Mottier-Lopez et Eric Roditi qui ont accepté d'être membres du jury. Ils montrent par-là l'intérêt qu'ils portent à cette thèse.

Merci encore aux membres de l'équipe Théodile-CIREL qui, en me faisant confiance, m'ont associée aux travaux et projets collectifs dans différents espaces de travail (équipe de recherche, comités d'organisation de colloque, groupes de travail, enseignements méthodologiques). Je ne peux citer tout le monde, chacun se reconnaîtra. Tous ces moments riches d'échanges et de questionnements ont contribué à alimenter ma réflexion théorique et méthodologique. Merci tout particulièrement à Liliane Boulanger, Dominique Lahanier-Reuter et Catherine Souplet pour leur disponibilité à l'égard de mes travaux.

Je pense aussi aux doctorants avec qui j'ai partagé ce parcours, à la volonté de chacun d'allier cheminement individuel et besoins du collectif. Pour cela, merci à Marie Dufour, Kauê Fabiano, Véronique Lemoine, Sophie Lépine, Oriana Ordonez-Pichetti, Alain Sénécaïl, Annie Soloch, Jingjing Yu. Merci aussi à Sébastien Verspecht, étudiant, pour ses conseils techniques. Merci encore à Valérie Lantoine, secrétaire du CIREL, pour son efficacité et sa discrétion.

Enfin, mes derniers remerciements vont à ma famille : à mon mari pour son soutien et sa patience ; à mes enfants Soumaya, Younès, Sarah et Sélim, pour l'accueil à Lille, l'aide ponctuelle, la réactivité aux détresses informatiques ; ainsi qu'à Florence, pour la correction de mes travaux tant en français qu'en anglais. Le parcours de vie de chacun a jalonné mon parcours doctoral, me rappelant qu'*il faut savoir raison garder...*

Résumé

Cette thèse vise à éclairer les fonctionnements disciplinaires de l'évaluation formelle à l'école primaire. J'ai approché ces fonctionnements en observant les pratiques enseignantes, en analysant les documents qui servent de supports à l'évaluation et en interrogeant le vécu des élèves. J'ai ainsi élaboré une modélisation pour éclairer les composantes de l'évaluation et envisager les variations possibles des pratiques. J'ai aussi mis au jour la manière spécifique dont les disciplines sont construites au travers de l'évaluation, les caractéristiques disciplinaires des dispositifs mis en œuvre et enfin la manière dont les élèves vivent ces évaluations. L'approche de didactique comparée, au sein de laquelle je me situe, éclaire les variations selon les disciplines, voire les contenus évalués. Elle permet de préciser les images des disciplines construites par les pratiques évaluatives.

Mots-clés :

Évaluation formelle, pratiques enseignantes, disciplines scolaires, vécu des élèves, didactique comparée.

Abstract

This thesis aims to explain how formal evaluation work depending on the school subject taught in primary school. For my study, I observed several teachers' practices, analyzed the evaluation material, and interviewed the pupils about their evaluation experiences. Then, I developed a model which highlights the different steps of an evaluation and allows an analysis of all possible variations in practices. I also presented the specific structure of each school subject, still from the evaluation angle, the specific evaluation methods used according to the subject, and the pupils' perception of these evaluation. The comparative didactics approach I adopted allowed me to point out variations in the different school subjects, or even in the evaluated content. In the end, with this approach I was able to gather a global picture of each school subject based on the evaluation practices.

Key words

Formal assessment, teaching practices, school subjects, pupils' experience, comparative didactics.

SOMMAIRE

Remerciements	3
Résumé	4
SOMMAIRE	6
INTRODUCTION.....	9
CHAPITRE 1 : QUESTIONNER L'ÉVALUATION SCOLAIRE	16
1. Place et complexité de l'évaluation dans le travail enseignant	17
2. Approche définitionnelle.....	25
3. Caractériser les évaluations formelles.....	31
Synthèse avant d'aller plus loin	40
CHAPITRE 2 : UNE TENTATIVE DE MODÉLISATION DE L'ÉVALUATION FORMELLE.....	42
1. Une modélisation possible en six macro-phases	42
2. La séance de passation, phase centrale.....	50
3. Mise en discussion de la modélisation, limites et problèmes.....	66
4. Le document d'évaluation, porteur de traces des pratiques évaluatives et de la production des élèves.....	70
5. Les temporalités de l'évaluation	86
6. Prescriptions, pratiques et stratégies de passation.....	90
Synthèse : les orientations pour penser les variations des pratiques enseignantes.....	96
CHAPITRE 3 : L'ORIENTATION DIDACTIQUE ET LA MISE EN ŒUVRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	99
1. Premiers constats motivant l'approfondissement didactique	100
2. L'ancrage didactique pour penser l'évaluation	103
3. Une visée comparatiste.....	111
Éléments de synthèse	118

4. Un terrain pour plusieurs recherches.....	119
5. Reconstitution de la démarche de recherche	124
6. Construire un corpus de documents supports d'évaluation.....	133
7. Observer des séances d'évaluation.....	150
8. Recueillir le point de vue des élèves sur les évaluations.....	161
9. Questionner les enseignants	173
10. Questions liées aux postures des acteurs.....	176
Éléments conclusifs du chapitre	180
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES VARIATIONS DISCIPLINAIRES DE L'ÉVALUATION AU TRAVERS DES DOCUMENTS ET DE LEURS USAGES	183
1. Les spécificités structurelles des documents d'évaluation	183
2. Une certaine hiérarchie disciplinaire de l'évaluation	209
3. Usages des documents : différentes manières d'évaluer les élèves	215
4. Modes d'évaluation, les spécificités disciplinaires	231
En conclusion... contribution à une hiérarchie reconnue	233
CHAPITRE 5 : LES VARIATIONS DISCIPLINAIRES DE L'ÉVALUATION, AU TRAVERS DES SÉANCES DE PASSATION	237
1. Les dispositifs d'évaluation, un système de trois éléments.....	238
2. L'approche comparative des séances et des enseignants	253
3. Histoire, Géographie et Sciences, des disciplines évaluées sur un mode unique.....	264
4. Français, Mathématiques et Anglais : des disciplines diversement évaluées	276
Conclusion du chapitre.....	350
CHAPITRE 6 – LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES.....	352
1. Qu'est-ce que l'évaluation pour les élèves ?.....	353
2. Les élèves et la hiérarchie disciplinaire de l'évaluation.....	362
3. L'évaluation et le vécu disciplinaire des élèves	371

4. La préparation des évaluations avec l'enseignant	389
5. Préparer l'évaluation à la maison	399
6. La passation : vécu des élèves au moment de l'épreuve	414
Conclusion du chapitre	435
CONCLUSION GENERALE	437
GLOSSAIRE DES SIGLES ET ABREVIATIONS UTILISES	449
INDEX DES NOMS CITES	450
TABLE DES EXTRAITS	455
TABLE DES FIGURES	457
TABLE DES TABLEAUX	459
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	462
TABLE DES MATIÈRES	487

INTRODUCTION

Imaginons une scène dans une classe ordinaire à l'école primaire : l'enseignant annonce que c'est le moment d'un contrôle. Il distribue des consignes aux élèves puis les surveille pendant qu'ils produisent leurs réponses. Le silence règne. La séance est levée lorsque toutes les copies sont ramassées, à charge pour l'enseignant de corriger, noter et/ou apprécier le travail des élèves avant de diffuser le résultat. J'interroge ce temps particulier dans la vie des classes de l'école primaire : la séance d'évaluation formelle des élèves.

Je montrerai dans cette thèse que cette représentation commune de l'évaluation à l'école, ici volontairement caricaturée, ne reflète pas ce qui se passe effectivement dans les classes lors des évaluations, au moins dans les classes à pédagogie classique, d'abord parce que toutes les évaluations ne sont pas écrites, et d'autre part parce qu'il existe différentes pratiques enseignantes.

Un moment particulier ?

Je propose de penser la séance d'évaluation comme un moment particulier, non pas parce qu'il serait exceptionnel, il ponctue plus ou moins régulièrement la vie scolaire au moins dans les classes dites traditionnelles¹, mais plutôt parce qu'il peut être construit comme un moment différent des moments dédiés à l'enseignement et aux apprentissages. Je dirai, un moment quelque peu différent de l'*ordinaire*² de la classe.

L'enseignant est face aux élèves, son intention est de faire un bilan des apprentissages et de répondre à l'obligation de l'école française : noter (Merle, 2007), rendre des résultats. Officiellement, ce n'est plus un temps d'enseignement, ce n'est plus le moment de(s) l'apprentissage(s). Or, il n'en est pas indépendant.

Le maître organise la séance d'évaluation à l'issue de l'enseignement d'un/des contenu(s) d'une discipline scolaire. Il a peut-être (je dirai même sans doute) vérifié

¹ « On peut appeler didactique traditionnelle l'alternance bien connue de leçons, d'exercices et de moments de contrôle des acquisitions » (Perrenoud, 1994/2004, p. 103).

² Je désignerai désormais l'ordinaire de la classe quand il s'agit de différencier le temps d'enseignement et d'apprentissage et celui de l'évaluation.

INTRODUCTION

ponctuellement l'avancée des élèves, individuellement et/ou collectivement (Raybaud Patin, 2011), mais l'évaluation formelle, telle que je l'entends dans cette thèse, est différente des vérifications ponctuelles³. C'est une évaluation programmée et annoncée formellement aux élèves. « On introduit un peu plus de cérémonie, de stress et d'équité formelle » (Perrenoud, 1998/1999, p. 81). Elle est le plus souvent désignée à l'école primaire par « évaluation » ou « contrôle ».

Il est possible de considérer ce moment comme particulier parce que chacun des acteurs sait, plus ou moins consciemment, (Merle, 1996) que va sortir de la classe une certaine *image* de l'enseignement et des apprentissages : le résultat de l'évaluation.

Pour l'élève, à ce moment-là, le projet (au moins implicite) n'est-il pas de réussir ou tout au moins « de ne pas (trop) rater », d'essayer de montrer à l'enseignant ce qu'il a appris, qu'il sait faire les choses, et non plus qu'il cherche à apprendre ou à comprendre⁴ ? Mais au-delà du regard de l'enseignant, les élèves savent que ce qu'ils ont appris ou non appris (su ou non su, compris ou non compris) sera rendu visible auprès de leurs parents, souvent par le biais d'un document officiel tel un carnet de notes ou un livret de compétences. Ils peuvent aussi penser que ce résultat (qu'il soit note ou appréciation)⁵ peut les suivre, peut compter pour leur avenir en l'occurrence au moins pour le passage en sixième.

Pour l'enseignant, la séance d'évaluation est un moment où se joue un retour sur son enseignement. Il le mesure en corrigeant et annotant les copies⁶ avant la sortie publique de ses résultats (collègues, direction, familles voire institution).

Un regard spécifique sur l'évaluation scolaire

L'axe central de mes travaux est de montrer comment les évaluations formelles des élèves sont concrètement mises en œuvre (ou pratiquées) par les enseignants de l'école

³ Dites formatives, je discuterai plus loin pourquoi je n'utilise pas ce terme.

⁴ Perrenoud a montré les différentes stratégies possibles des élèves pour faire face aux évaluations (Perrenoud, 1984).

⁵ Voir le rapport général de l'éducation nationale sur la notation à l'école (MEN, 2013)

⁶ J'utilise le terme de copies pour tout support d'évaluation, celui où l'élève rédige ses réponses et que l'enseignant va corriger, noter, voire annoter, apprécier...

INTRODUCTION

primaire. Que se passe-t-il en classe lors des séances d'évaluation et comment les acteurs vivent-ils ces évaluations ?

La spécificité de ce travail de recherche tient en deux points : d'abord en ce qu'il est ancré au cœur des classes, au moment où les élèves sont évalués⁷ et surtout au regard des disciplines scolaires ce semble être moins fréquent dans l'orientation des recherches sur les évaluations scolaires. Les pratiques effectives des enseignants, ou pour le dire de manière plus prudente, leur approche⁸ sont le fil conducteur de cette étude.

Cette orientation de recherche découle de travaux précédents réalisés dans le cadre du master. Une première recherche m'a permis d'interroger les liens possibles entre les conceptions enseignantes des évaluations nationales et les pratiques enseignantes lors des passations de ces évaluations (Verfaillie-Menouar, 2011) et a ouvert à une seconde recherche creusant davantage la question des pratiques enseignantes (Verfaillie-Menouar, 2012).

Mon orientation didactique m'a d'abord engagée à comparer deux disciplines scolaires : le Français et les Mathématiques. Dans cette nouvelle recherche, elle s'étend aux différentes disciplines de l'école primaire de manière à en interroger et comparer les modalités d'évaluation, à essayer d'en comprendre les fonctionnements et leurs effets sur le vécu des élèves. La mise au jour de variations disciplinaires dans les pratiques d'évaluation des élèves permet d'éclairer le mode d'actualisation et la construction des disciplines scolaires.

Mon choix est de montrer pour comprendre l'ordinaire des évaluations, de décrire ce qui est effectif, et au-delà, d'interroger ce qui ne se voit pas. Il s'agit de faire un état des lieux des possibles, sans jugement des procédures d'évaluation mises au jour, ni l'intention d'avancer des propositions de pratiques.

Les données ont été puisées dans 29 classes de CM2 à partir d'observations et de recueils de documents. Elles représentent les pratiques d'une vingtaine d'enseignants. Des

⁷ Je n'écarte pas ce qui se passe en amont et en aval de la séance (la préparation de l'évaluation et la diffusion des résultats) et qui contribue aux pratiques de la séance elle-même ainsi que des effets sur les élèves.

⁸ « Parler de pratiques effectives ne peut être un raccourci acceptable que dans la mesure où il ne conforte pas l'illusion d'une connaissance directe et totale des pratiques » (Bru, 2004, p. 283). C'est désormais avec cette prudence énoncée que je poursuivrai en parlant de « pratiques effectives ».

INTRODUCTION

questionnaires et des entretiens auprès d'élèves et d'enseignants complètent ces données de manière à comprendre les fondements des pratiques et la manière dont les acteurs les vivent.

Des choix d'exposition discutables

J'ai fait le choix d'organiser l'écriture en vue de mettre en évidence les comparaisons disciplinaires des différentes dimensions des pratiques. Pour ce faire, j'ai rapidement présenté les contours de l'évaluation scolaire et caractérisé mon objet de recherche (les pratiques d'évaluation formelle) avant de construire un cadre théorique spécifique à mon questionnement comparatif. Après une présentation du montage méthodologique justifié par l'approche didactique, j'ai choisi d'exposer les variations disciplinaires des pratiques mises au jour en deux parties : l'une est une entrée par les documents supports d'évaluation et l'autre par les séances d'évaluation. Bien que traitées séparément pour une clarté d'exposition, ces deux entrées sont complémentaires.

En écrivant, l'une de mes préoccupations était de rendre compte de la relation entre les pratiques évaluatives et le vécu des acteurs (enseignants et élèves). C'est en ce sens que je me suis largement appuyée sur la parole qui leur a été donnée. J'ai ainsi mobilisé le point de vue des enseignants au fil du texte lorsque cela éclairait ou questionnait les pratiques mises au jour. J'ai choisi d'exposer le questionnement spécifique des élèves dans un chapitre dédié à ce qu'ils disent des pratiques évaluatives vécues.

Ces choix d'exposition sont discutables⁹. Il aurait été ainsi possible d'axer davantage la présentation autour de deux grandes parties, l'une sur les documents d'évaluation et l'autre sur les séances de passation en développant séparément et pour chacune : les contours théoriques généraux et le questionnement didactique, l'entrée méthodologique, les résultats généraux puis disciplinaires et enfin le point de vue des élèves et des enseignants. Par exemple : ce que sont les documents d'évaluation, ce qu'ils représentent d'un point de vue didactique, la manière dont ils ont été recueillis, la mise au jour des variations disciplinaires et enfin ce que les enseignants et les élèves disent de ces documents. Cette présentation aurait peut-être permis de cerner plus aisément les données, la manière de les traiter et ce qu'elles permettaient de mettre au jour, mais en ne laissant qu'une vision juxtaposée de la recherche.

⁹ Le plan d'exposition a d'ailleurs été plusieurs fois remanié.

INTRODUCTION

Cela aurait nécessité d'établir des renvois réguliers d'un point à l'autre et de penser un chapitre de synthèse reprenant les différents résultats avec l'inconvénient d'une redondance des constats.

J'ai aussi écarté l'exposition par chapitre disciplinaire (ou regroupant plusieurs disciplines), ce qui, à mon avis, aurait eu un effet répétitif voire rébarbatif, par une reprise de chacune des dimensions pour les discuter discipline par discipline.

C'est finalement en six chapitres que j'ai construit cette thèse. Le premier caractérise la spécificité de mon approche de l'évaluation scolaire, le second expose une proposition de modélisation des pratiques enseignantes de l'évaluation et la place des documents d'évaluation dans ces pratiques. Le troisième chapitre est destiné à présenter l'orientation didactique et la démarche de la recherche. Les quatrième et cinquième chapitres montrent les variations disciplinaires de l'évaluation au travers de deux entrées différentes. La première entrée concerne les documents support d'évaluation pour une approche de leurs spécificités disciplinaires, une mise en lumière de modes d'évaluation et d'une hiérarchie disciplinaire. La seconde concerne les séances de passation pour rendre compte des variations des pratiques mises en œuvre selon les contenus disciplinaires évalués. Le sixième chapitre présente la manière dont les élèves perçoivent et vivent ces évaluations. Enfin, la conclusion est orientée vers une mise au jour d'une certaine image des disciplines, celle qui est construite par l'évaluation, puis ouvre aux limites et perspectives de la recherche.

Quelques indications au lecteur...

J'ai fait le choix de différencier les citations théoriques et celles des acteurs du terrain : les premières sont mises entre guillemets sans changement de police, alors que les citations d'élèves et d'enseignants, elles aussi entre guillemets sont transcrites en italiques et suivies des références renvoyant aux transcriptions des questionnaires, entretiens ou séances observées et que l'on peut retrouver en annexes¹⁰. Les prénoms des enseignants et des élèves sont indiqués en début de référence s'ils ne sont pas cités auparavant, ils sont suivis des références au corpus cité. Les précisions numériques sont de deux ordres : la première permet

¹⁰ Le tome des annexes imprimées est complété par des annexes au format numérique référencées « annexe-clé ». Pour davantage de précision sur l'organisation des annexes, se référer à l'annexe 1, imprimée.

INTRODUCTION

de repérer les données citées au sein du corpus correspondant et la seconde indique le ou les tour(s) de parole cité(s). Ainsi par exemple :

- (Annexe 6, T15, 35) référence la citation du tour de parole 35, au cours de la séance T15 observée, le locuteur étant précisé en amont dans le texte ou sous la forme suivante : (Clément, Annexe 6, T15, 35).

- (Jeanne, annexe-clé 09-42, 38) référence une citation de Jeanne, entretien 42, tour de parole 38¹¹, consultable dans l'annexe numérique 09, sur clé.

Dans le texte, la désignation des disciplines est marquée par une majuscule, ainsi par exemple : Anglais fait référence à la discipline scolaire, anglais à la langue anglaise ou à d'autres acceptions du mot. Dans les références et lorsque cela est nécessaire dans les annexes, figures et tableaux, les disciplines sont abrégées, de manière relativement intuitive, comme indiqué dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Abréviations des disciplines référencées dans le texte et les annexes

Abréviation	Discipline
Ang	Anglais
Fr	Français
Géo	Géographie
Hist	Histoire
Math	Mathématiques
Sc	Sciences

J'ajoute une dernière remarque. J'ai tenté d'écrire pour que le lecteur puisse trouver plaisir et clarté dans cet écrit conséquent. C'est pourquoi, d'une part je n'ai pas fait usage d'abréviations pour les mots ou expressions fréquemment utilisés¹², ni de codage pour

¹¹ Ici 38 correspond à un seul tour de parole, 38/40/42 correspondrait à plusieurs tours de parole non continus et 38-42 à un extrait de plusieurs tours de parole continus.

¹² Je me suis limitée aux abréviations usuelles qui font consensus pour un large public avisé, par exemple CM2 (pour Cours Moyen 2^{ème} année), EPS (Education physique et Sportive), MEN (Ministère de l'Éducation Nationale). Celles dont j'ai fait usage sont précisées dans l'index des abréviations.

INTRODUCTION

désigner les élèves, classes ou enseignants, et d'autre part j'ai usé de répétitions, de notes de bas de pages et de brefs rappels définitionnels¹³. J'ai tenté d'illustrer au maximum en citant les enseignants et les élèves. Je demande toutefois au lecteur d'excuser des passages qui pourraient être plus fastidieux, parce qu'il m'a été difficile de faire autrement pour éclairer certains aspects méthodologiques.

J'ose espérer l'intérêt porté à une certaine formalisation de ce qui, somme toute, n'est que l'ordinaire de la classe...

¹³ Je précise aussi que j'ai appliqué la nouvelle orthographe recommandée, par exemple, maitre, évènement, gout ou bien encore à priori.

CHAPITRE 1 : QUESTIONNER L'ÉVALUATION SCOLAIRE

Les recherches portant sur l'évaluation ont été nombreuses dans les différentes disciplines qui s'intéressent à l'éducation et à la formation impliquant différents points de vue et axes d'études.

Georges Noizet et Jean-Paul Caverni (1998), en psychologie de l'éducation, montrent que c'est un champ de recherche difficile parce qu'il relève de différentes spécialités et un domaine qui est en tension entre les dimensions sociales. D'un côté, évaluer l'investissement et le rendement du système éducatif en assurant la formation professionnelle et de l'autre, évaluer les compétences, c'est-à-dire les niveaux d'acquisition attendus dans les programmes définissant les objectifs pédagogiques. Vingt années plus tard, Claude Thélot (2008) décrit lui aussi ces tensions entre l'utilité interne, pour les acteurs du système et l'utilité externe, la société.

Le manque de recherches sur les pratiques d'évaluation est souvent dénoncé : un réel manque de données (Carette et Dupriez, 2009), une préoccupation plutôt centrée sur des méthodes pratiques en réponse à des demandes d'outils (Jocelyn, 1987), un décalage entre les avancées théoriques sur les évaluations formatives et les recherches empiriques (Lavault, 2009, citant Allal & Mottier-Lopez, 2005).

Mais les risques à étudier ce qui concerne l'évaluation, et plus particulièrement les corrections et la notation, sont aussi mesurés : ces recherches « pourraient incidemment démontrer des faiblesses » (Belair & Dionne, 2009, p. 91), « A l'heure actuelle on emploie la politique de l'autruche parce qu'on n'ose pas envisager les conséquences d'une étude critique ébranlant la foi en des institutions sacrosaintes, et l'on renonce ainsi à toute possibilité d'amélioration et de progrès » (Pieron, 1963, p. 10). Dauvisis (1991) souligne que le regard sur la manière de noter est perçu par les enseignants comme une « intrusion inadmissible » (p.115) mettant en cause leur liberté pédagogique, leurs compétences voire leur honnêteté.

Les études qui se sont intéressées aux pratiques d'évaluation et plus spécifiquement au moment de l'effectuation d'évaluations en classe sont, à ma connaissance, plus rares. C'est aussi le cas en didactique, champ d'ancrage de mes travaux.

Ce chapitre est voué à débroussailler le vaste champ de l'évaluation pour circonscrire un espace évaluatif moins interrogé, toutefois observable : les pratiques d'évaluation formelle. Dans une première partie je montrerai la place et la complexité des pratiques de l'évaluation dans le travail enseignant, puis après une approche définitionnelle de l'évaluation, je spécifierai l'évaluation formelle, objet de cette étude. Je préciserai certains choix théoriques dans une perspective didactique, bien que je développe plus spécifiquement cette orientation dans un chapitre dédié (chapitre 3).

1. Place et complexité de l'évaluation dans le travail enseignant

J'ai décidé d'appréhender l'évaluation comme un ensemble de pratiques enseignantes, c'est-à-dire par l'approche de ce que *fait* l'enseignant lorsqu'il évalue ses élèves. Après avoir circonscrit ce que sont les pratiques de l'évaluation, je vais préciser en quoi l'évaluation est une composante de l'enseignement : une tâche de mise en relation de l'enseignement et de l'apprentissage, une tâche complexe et peu attirante, amplement présente et pour laquelle le besoin de formation est interrogé.

1.1. Les pratiques d'évaluation : des pratiques enseignantes

Diverses approches définitionnelles existent pour les pratiques, elles sont plus ou moins proches de la notion d'activités. Marguerite Altet, Marc Bru et Claudine Blanchard-Laville (2012, p. 13) précisent « qu'il n'existe pas une définition univoque, mais plusieurs, et les rapports de notions de pratique et d'activité varient selon les champs théoriques de référence utilisés, même si un consensus se dégage (...) ». Selon ces auteurs, « c'est un *construct* du chercheur » (p. 14). En didactique, « l'activité désigne ce que fait le sujet didactique dans un contexte précis de travail ; la pratique désigne la même activité, mais appréhendée dans un contexte plus large (...) » (Daunay, 2007/2010a, p. 11).

Dans le champ des recherches en vue de la formation des enseignants, les pratiques sont considérées comme des *activités* professionnelles (Altet, 2002 ; Goigoux, 2007), un *travail*, l'exercice d'un *métier* qui comporte des caractéristiques personnelles ou partagées

(Bru, 2004 ; Roditi, 2005 ; Robert, 2006). Elles sont aussi caractérisées par des *gestes*¹⁴ qui relèvent de choix pédagogiques (Jorro, 2000/2006, 2002) et rendent compte de l'intentionnalité et de la corporalité (Jorro, 2016). Ces approches des pratiques s'orientent vers l'amélioration de l'enseignement (Roditi, 2013 ; Sensevy, 2010) et/ou des apprentissages (Goigoux, 2007).

Les pratiques sont caractérisées par leur complexité du fait de leurs dimensions plurielles : des dimensions personnelle, institutionnelle et sociale (Roditi, 2013), épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale (Altet, 2002, Vinatier et Altet, 2008), matérielle, cognitive et signifiante (Reuter, 2005), dimensions symbolique, affective, éthique (Jorro, 2002, p. 13), dimension psychique (Blanchard-Laville, 2001/2002 ; Jovenet, 2014). Pour Marguerite Altet (2002), un objet aussi complexe trouve son intérêt dans l'étude de sa « multidimensionnalité » par le croisement des regards disciplinaires, par exemple la complémentarité des travaux de didactiques disciplinaires et ceux de la pédagogie.

Des diverses approches consultées (Altet, 2002 ; Altet, Bru & Blanchard-Laville, 2012 ; Bru, 2004 ; Daunay, 2007/2010a, Reuter, 2005, Roditi, 2013), je retiens que les pratiques enseignantes désignent ce que fait l'enseignant et la manière dont il le fait dans l'exercice de sa profession, et plus spécifiquement dans le cadre des situations d'enseignement. Elles s'étendent à « ses activités en classe, ainsi que celles en dehors de la classe qui ont une incidence sur ce qu'il fera en présence de ses élèves (Roditi, 2005, p. 18).

Un enseignant peut avoir des pratiques différentes ou bien une pratique qui comporte des variabilités (Roditi, 2013). Je n'écarte pas l'usage au singulier de *pratique* pour spécifier une manière de faire d'un enseignant dans une situation donnée, sans que cela ne soit forcément son unique manière de faire.

J'en viens à une définition possible des pratiques d'évaluation qui s'ancre dans celle des pratiques enseignantes. Il s'agit, à mon sens de ce que *font* les enseignants, ainsi que leur manière de *faire* dans le cadre spécifique de l'évaluation des élèves, cela interroge aussi ce qui ne se fait pas. Je considère la pratique d'évaluation comme une activité de l'enseignant

¹⁴ Anne Jorro (2002) distingue les *gestes du métier* construits comme génériques, propres au métier, et les *gestes professionnels*, qui varient selon les contextes, c'est-à-dire ajustés aux situations et qui constituent un « agir professionnel » (Bucheton Dominique, dir, 2009/2011 ; Bucheton et Jorro, 2009/2011).

« située institutionnellement, spatialement et temporellement, [...], structurée par de multiples dimensions en interaction, [...] formatée par des dispositifs, des outils et des supports, [...] inscrite dans des histoires sociales, familiales, individuelles... » (Reuter, 2005, p. 37).

L'évaluation, en tant que pratique enseignante, est structurée par différentes dimensions en interaction. Je vais en aborder au moins quatre dans cette thèse : la dimension *matérielle* qui s'actualise dans la mise en œuvre des dispositifs, les actions enseignantes et les documents d'évaluation ; la dimension *normative* définie dans les textes officiels et réappropriée par les enseignantes ; la dimension *communicationnelle* relative aux différentes fonctions de l'évaluation (et précédemment discutées), relative aussi aux interactions enseignant-élève au cours des séances et à la diffusion des résultats. Enfin la dimension *disciplinaire*, sur laquelle porte plus spécifiquement le regard didactique, est relative aux contenus évalués, à ce que cela peut dire des disciplines et de leurs fonctionnements.

L'évaluation est aussi relativement formatée. Je pense aux dispositifs mis en œuvre : certains d'entre eux semblent *aller de soi* par exemple la dictée traditionnelle ou la poésie réduite à la récitation. Cela se perçoit aussi dans la manière de questionner les élèves, de passer les consignes, et dans l'usage du carnet de notes. L'évaluation est aussi formatée par les supports utilisés : évaluer sur un cahier, une copie ou un document photocopié (cf. chapitre 4.3), et cela n'est pas sans relation avec les disciplines voire les contenus disciplinaires évalués. Ainsi par exemple, les évaluations en EPS ou la récitation de poésie ne sont généralement pas proposées à l'écrit.

Enfin l'évaluation s'inscrit dans les histoires sociales, familiales et individuelles. Je pense aux effets des pratiques d'évaluation sur l'élève ainsi que pour l'enseignant sur la vie professionnelle¹⁵, personnelle et familiale¹⁶, au poids des évaluations sur le vécu des élèves.

¹⁵ Jusqu'où les modalités de prise en compte des acquis des élèves n'ont-elles pas des effets sur l'inspection des maîtres (Bardi & Mégard, 2009) et donc sur l'évolution de leur carrière ? D'autre part, jusqu'où un enseignant ne peut-il pas être psychologiquement perturbé par les résultats de ses élèves aux évaluations nationales, remettant en cause sa capacité à enseigner ? Je pense à cette enseignante qui me disait son malaise en corrigeant les évaluations nationales « *on se remet évidemment en question, parce que quand on corrige les évaluations, moi je sais, qu'à chaque fois je suis très mal* » (Verfaillie-Menouar, 2012, p. 7).

¹⁶ Par exemple les révisions à faire à la maison (voir chapitre 6, 5), le temps accordé aux corrections pour l'enseignant (Delcambre, 2006).

Sur l'histoire sociale, j'ai par exemple montré la place médiatique des évaluations nationales (Verfaillie-Menouar, 2011), mais d'autres faits peuvent expliquer cet ancrage¹⁷.

Je reprendrai aussi la notion de *geste évaluatif* (Jorro, 2000/2006, 2016) pour penser les pratiques d'évaluation. Selon Anne Jorro, « le geste compris comme un mouvement adressé (...) permet de comprendre l'interaction évalué-évaluateur » (2016, p. 59). Cette notion m'intéresse pour penser la dimension communicationnelle des échanges en classe au cours de séances d'évaluation.

Je propose donc d'approcher les pratiques enseignantes en décrivant ce que *font* les enseignants dans le cadre de l'évaluation, c'est-à-dire en caractérisant leurs actions, leurs gestes évaluatifs. Je tenterai de montrer la diversité des manières de faire comme un ensemble de possibles.

1.2. L'évaluation, une composante de l'enseignement

L'évaluation fait partie de l'enseignement, bien qu'« enseigner ne représente qu'une partie de l'activité professionnelle d'un enseignant » (Cohen-Azria, 2007/2010a, p. 95). En ce sens, d'autres tâches incombent à l'enseignant liées à la vie de la classe, de l'établissement, aux relations avec l'extérieur, à la formation... (Barrère, 2002 ; Cohen-Azria, 2007/2010a ; Marcel, 2004 ; Perrenoud, 1999/2013 ; Rey, 1998/2010 ; Roditi, 2013 ; Tardif & Lessard, 1999).

Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz et Claudine Garcia-Debanco (2010) désignent l'évaluation comme une « tâche fondamentale de l'enseignant de Français » (p.139) et Philippe Perrenoud (1999/2013) comme l'une des compétences des enseignants nécessaires pour gérer la progression des apprentissages.

Je propose de montrer comment des recherches antérieures ont souligné les différents aspects qui font de l'évaluation une composante de l'enseignement.

¹⁷ Je pense par exemple à l'engouement médiatique autour du baccalauréat : reportages sur la préparation des candidats et lors de la diffusion des résultats, diffusion des épreuves de philosophie. Je pense aussi aux débats publics autour de l'évaluation (Conférence Nationale sur l'évaluation des élèves, 2015), à l'évolution des épreuves d'examens (modification, vie et mort du Brevet des collèges par exemple), aux résultats des évaluations nationales et internationales et à leurs effets sur l'évolution des programmes (Carette & Dupriez, 2009).

1.2.1. L'évaluation une mise en relation de l'enseignement et des apprentissages

Considérées comme « le travail pour la classe », « la préparation de la séance d'enseignement, [...] la gestion de leur déroulement en classe et [...] l'évaluation des élèves » (Roditi, 2013, p. 50) sont trois composantes ou tâches reconnues du travail enseignant (Barrère, 2002 ; Roditi, *id* ; Tardif et Lessard, 1999). Si ces auteurs désignent l'évaluation comme une composante distincte du temps d'enseignement, elle est toutefois considérée comme faisant partie d'un « système » (Roditi, 2013), elle « fait partie intégrante de l'enseignement et donc de l'apprentissage » (Porcher, 1977). C'est d'ailleurs une préoccupation des enseignants, constatée par Anne Barrère (2002). Cela rejoint aussi le mouvement de recherches et les abondantes publications concernant l'évaluation formative, postulant qu'elle doit servir aux apprentissages par l'adaptation de l'enseignement.

Les institutions scolaires qui organisent des évaluations à l'échelle nationale (dites évaluations nationales) confortent l'idée de cette relation nécessaire entre l'enseignement et les apprentissages par l'intermédiaire de l'évaluation. Il s'agit, entre autres fonctions¹⁸, de mesurer les acquis des élèves et d'autre part d'adapter l'enseignement. Plusieurs auteurs ont interrogé les effets, malgré les tensions, de ces évaluations sur les enseignements (Belair & Dionne, 2009 ; Carette & Dupriez, 2009 ; Grangeat, 1996 ; Lafontaine, Soussi & Nidegger, 2009 ; Laveault, 2009 ; Thélot, 1994, 2008). En retour, ces évaluations sont des indicateurs d'acquis des élèves (et donc *à priori* des apprentissages) que les institutions prennent en compte pour évaluer le système éducatif tout en postulant qu'elles peuvent être un outil d'amélioration des pratiques (Thélot, 1994).

1.2.2. L'évaluation, une tâche complexe pour l'enseignant

L'évaluation des élèves est souvent décrite comme une tâche complexe, d'abord en raison des différentes fonctions (et intentions) possibles qui génèrent des manières de faire variées, y compris pour un même enseignant, mais aussi parce qu'il existe différents systèmes officiels et des démarches à mettre en place (Cardinet, 1988). Pour Philippe Perrenoud (1986/1991), la complexité relève d'une part de la complexité même des savoirs et des savoir-

¹⁸ « Ces évaluations sont présentées par l'Education nationale comme un outil de mesure des acquis des élèves, comme un moyen de remédiation de la difficulté scolaire, de communication avec les familles, d'information et de pilotage » (Harlé-Giard & Josso-Perrochaud, 2013, p. 45).

faire et d'autre part par l'existence d'un « flou fonctionnel » (p. 19), un manque de clarté des niveaux d'exigence attendus par l'institution scolaire.

Évaluer met les enseignants dans une situation différente que pour enseigner : ils ne se considèrent plus comme des entraîneurs, ou des guides pour les élèves, mais ils deviennent « arbitre », ou « juge-arbitre » (Merle, 2007, p. 64), ce qui génère des tensions (Barrère, 2002 ; Cardinet, 1988 ; Weiss, 1992). La relation à l'élève est différente et pose des questions éthiques sur le rapport à autrui (Rey, 2008 ; Jorro, 2006 ; Jorro & Maurice, 2008). « Mais c'est aussi parce qu'elle renvoie à l'enseignant et aux autres, une image de son propre travail, qu'elle est l'objet de tensions, ou d'interrogations » (Barrère, 2002, p. 171).

La multiplication des références aux textes officiels a complexifié l'évaluation : la disparition des compositions en 1969 préconisant le contrôle continu (IGEN / MEN, 2013, p. 7), l'organisation de l'école primaire en cycles (MEN, 1989), *la loi pour l'avenir de l'école* (MEN, 2005) et la définition du *socle commun des connaissances et des compétences* (MEN, 2006) ainsi que les « nouveaux » programmes 2008 (MEN, 2008). Les programmes¹⁹ sont alors déclinés en apprentissages à assurer, mais aussi en compétences visées pour chaque palier (Bardi & Mégard, 2009). La déclinaison des visées d'enseignement comporte ainsi plusieurs strates, ce qui ne simplifie pas l'évaluation : les enseignants ne trouvent pas de repères explicites pour mettre aisément en correspondance les contenus du programme et la compétence visée (infra, chapitre 3, 1.2) et cela d'autant plus que la notion même de compétences est complexe²⁰, qu'elle n'est pas définie par l'institution (Bart, 2015 ; Daunay & Reuter, 2013), qu'elle remet en question les principes évaluatifs (Rey, 2014 ; 2015) et que leur mise en place n'a pas été pensée en matière d'évaluation (De Ketele, 2006).

¹⁹ Il s'agit des programmes de 2008 ; concernant ceux de 2015, ils sont déclinés en « attendus de fin de cycle » et « compétences à travailler » (MEN, 2015).

²⁰ Cette notion qui redéfinit les contenus d'enseignement n'a pas été construite à des fins scolaires mais dans le milieu professionnel et de la formation des adultes (Delcambre, 2007/2010a). Nombreux sont les questionnements et les ouvrages autour de cette notion, par exemple : *L'énigme de la compétence en éducation* (Dolz & Ollagnier, 2002), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (Dierendonck Christophe, Loarer Even & Rey Bernard, 2014), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (Figari & Mottier-Lopez, 2006).

Un enseignant pointe aussi que la manière dont sont formulées les compétences est problématique « *même nous on a du mal à comprendre* » (Robert, TP 534). Et qu'alors il est difficile de mettre en œuvre l'évaluation adaptée (Robert, TP 540).

En 1988, Jean Cardinet (1988) expliquait : « les enseignants s'efforcent de traduire en notes le niveau de compétence des élèves » (p. 203) ; le Livret Personnel de Compétences (MEN, 2011c) engendre l'effet inverse : les enseignants traduisent en compétences les notes qu'ils ont attribuées aux évaluations, c'est-à-dire qu'ils renseignent des acquisitions de compétences à l'appui de résultats à des exercices isolés (Bardi & Mégard, 2009, p.135). Les enseignants utilisent au moins deux systèmes de notation en même temps (IGEN/MEN, 2013, p. 7 ; Gimonnet, 2007 ; Roegiers, 2010) : la note chiffrée et l'indication d'un niveau d'acquisition. Pour Richard Etienne (2016), ce n'est peut-être pas « le problème de l'évaluation mais celui de sa communication » (p. 105), c'est-à-dire le mode choisi pour communiquer le jugement (note chiffrée ou codage par lettre, commentaire, symboles, grilles de critères). Je montrerai la présence de ces différentes formes de communication des résultats sur les documents d'évaluation des élèves et les bulletins.

La complexité réside aussi dans le prolongement du processus d'évaluation lorsqu'il s'agit de prendre en compte les résultats des évaluations pour traiter les difficultés des élèves et améliorer les apprentissages (Bercier-Larivière & Forgette-Giroux, 1995 ; Chazal & Normand, 2003), et donc mettre en œuvre une évaluation à visée formative (Bru, 1992).

1.2.3. Une tâche amplement présente mais déclarée difficile et peu attirante

L'évaluation des élèves est quasi permanente dans la vie de la classe si l'on considère l'ensemble des évaluations formelles et informelles (Raybaud-Patin, 2011), sous toutes leurs formes. Jean Cardinet (1989) déclare que les enseignants « croulent sous les contrôles » (p. 48). L'idée d'une évaluation au service de l'apprentissage semble avoir eu pour effet l'augmentation du rythme des contrôles (Barrère, 2002).

Cette abondance évaluative est paradoxale par rapport aux représentations négatives (Jorro, 2006 ; 2016) et aux discours des enseignants : ils déclarent que l'évaluation est leur principale difficulté (Roth et Schellhammer, 1974, cités par Cardinet, 1989 ; Barré de Miniac

& al, 1985)²¹ ou bien ils disent qu'ils n'aiment pas évaluer. C'est ce que m'expliquait un enseignant rencontré alors qu'il me remettait en même temps un dossier d'élève contenant 138 documents d'évaluation (annexe-clé 01, 001-138)²², ce qui correspond à autant de séances d'évaluation. En considérant qu'il y a 36 semaines de classe par année scolaire, cela fait près de quatre évaluations par semaine, soit quasiment une par jour.

Les difficultés exprimées sont à mettre en relation avec la complexité de l'évaluation et le sentiment de responsabilité sociale (Cardinet, 1988). Mais les enseignants sont aussi contraints par les textes officiels (définition des contenus à enseigner, compétences du socle commun à faire acquérir) alors qu'est affirmée leur liberté pédagogique (Harlé-Giard & Josso-Perrochaud, 2013 ; Roditi, 2013 ; Weiss, 1992).

Les enseignants disent aussi que l'évaluation leur prend du temps, qu'elle est lourde par rapport aux préparations de l'enseignement et, de ce fait, que les corrections ne les attirent pas (Barrère, 2002).

Un enseignant m'explique en outre le danger à trop évaluer : « *ça fausse un peu les apprentissages / on dévie un peu... on oublie de leur apprendre des choses* » (Robert, TP 514/520).

1.2.4. Un manque de formation reconnu

La complexité théoriquement reconnue de l'évaluation et les difficultés énoncées par les enseignants ont interrogé et interrogent encore la formation à l'évaluation²³.

Henri Piéron (1963) déplorait il y a plus de cinquante années qu'il y avait un manque de formation envers ceux qui faisaient passer les examens et les concours, précisant que l'on ne se préoccupait pas de les former sur leurs « erreurs possibles », sur « les manières de procéder », ni sur « les modalités de notation » : « Chacun fait son éducation à la diable,

²¹ Les numéros 21 (1994), 38 (2003) et 63 (2015) de la revue *Recherches* regorgent d'exemples d'expression de ces difficultés, non seulement des enseignants pour eux-mêmes mais aussi de ces derniers qui s'interrogent sur les difficultés de leurs élèves face aux évaluations.

²² Cela correspond au premier fichier du tome des annexes sur clé.

²³ Voir encore tout récemment (septembre 2016), le dossier « apprendre à évaluer » du numéro 208 de la revue *Education Permanente*.

apprend à examiner en examinant [...] » (*id.*, p. 10) ; cela « s'apprend sur le tas » (Jorro, 2016, p. 53). Pierre Jocelyn (1987) suit cette orientation interrogeant « l'avis courant qui veut que tout enseignant soit naturellement apte à évaluer [...] » (p. 66). Georges Noizet & Jean-Paul Caverni (1978) ont soulevé le fait que les enseignants maîtrisant une discipline n'en maîtrisaient pas pour autant l'évaluation, alors qu'il est tout à fait possible d'apprendre à évaluer.

Évaluer, c'est une action « à s'approprier dans l'exercice du métier d'enseignant » (Belair, 1999, p. 13), les discours vont dans le sens d'une nécessité à former les enseignants (Bain, 2002 ; Petitjean, 1984 ; Porcher, 1977 ; Thélot, 2008) insistant sur l'importance de viser la fonction formative de l'évaluation (Altet, 1992 ; Perrenoud, 1994, 1999/2013). En même temps, les auteurs soulèvent aussi la complexité de cette formation (Perrenoud, 1994 ; *Éducation permanente*, 2016). Clairette Davaud (1993) avance qu'il s'agit avant tout d'un changement d'état d'esprit. Perrenoud (1994) soulève les tensions entre une formation orientée par les systèmes scolaires ou celle qui viserait davantage une modification des pratiques pédagogiques, mais qui interroge aussi les pratiques pédagogiques et les choix de formation : « à quelle pédagogie faut-il former les maitres ? » (p. 92).

Il n'est pas rare que les publications sur l'évaluation proposent des outils à l'usage des maitres (Abernot, 1988/1996 ; Meyer, 2007, Roegiers, 2010, Zakhartchouk, 1990/1994).

La complexité des pratiques d'évaluation « semble provenir de la nature même de l'évaluation qui implique de conjuguer deux interrogations : le **quoi évaluer** et le **comment évaluer** ? »²⁴ (Oudart & Lahanier-Reuter, 2006, p. 7). Cette citation me semble tout à fait adaptée à synthétiser la problématique des pratiques évaluatives pour les enseignants : qu'est-ce que les enseignants évaluent et comment le font-ils ? Les enseignants eux-mêmes s'interrogent sur ce point, je l'aborderai au cours de cette thèse.

2. Approche définitionnelle

J'en viens à préciser ce que peut être l'évaluation scolaire. C'est un champ qui a fait l'objet de nombreuses études dans les différentes disciplines de recherche qui portent sur

²⁴ La police grasse est utilisée par les auteures.

l'enseignement et les apprentissages. À ce propos, Brigitte Petitjean évoque « les nombreuses publications de la littérature pédagogique (...) » (1984, p. 5), tout comme Lucie Mottier-Lopez et Gérard Figari signalent « une abondante littérature en éducation (...) » (2012, p. 7).

2.1. Définition(s) du concept d'évaluation scolaire

Diverses définitions du concept d'évaluation ont été proposées²⁵. J'ai décidé de ne pas toutes les citer ni les discuter de manière systématique, d'abord parce qu'elles sont nombreuses et qu'il me semblait objectivement difficile d'en rendre compte de manière exhaustive, mais aussi parce que l'orientation de chacune des définitions fait écho aux travaux que chaque auteur propose, le plus souvent hors du champ didactique. Ainsi l'évaluation a été étudiée et définie avec des approches disciplinairement différentes²⁶ : docimologique (Piéron, 1963), philosophique (Barlow, 2003), psychologique (Noizet & Caverni, 1978), psychopédagogique (De Ketele, 1988), sociologique (Perrenoud, 1986/1991), ainsi qu'en Sciences de l'éducation (Jorro, 2000/2006).

J'illustrerai toutefois l'approche de cette diversité définitionnelle à l'aide de quelques exemples, sensiblement différents, pas antagonistes, parfois complémentaires. En psychométrie et docimologie, l'évaluation est une mesure (Perrenoud, 1989) pour laquelle la fiabilité est mise en cause (Piéron, 1963). Merle (1996) oriente sa définition vers la notation et le « jugement professoral »²⁷. Noizet et Caverni (1978) définissent aussi l'évaluation par le jugement, en référence à des critères²⁸. Pour Perrenoud (1979), ces critères sont en relation avec les normes d'excellence scolaire²⁹. De Landsheere (1979, p. 111) assimile l'évaluation à l'appréciation ou l'estimation et module l'idée de mesure. Jorro (2000/2006, p.168) et Hadji (1989) dirigent leur définition vers l'interprétation d'une réalité. La définition de Petitjean (1984) est posée comme une comparaison.

²⁵ Elles font l'objet de présentations plus ou moins précises, plus ou moins discutées et construites par rapport à d'autres ou font l'objet d' « essai de définition » (Barlow, 2003, p. 18).

²⁶ La liste qui suit vise à montrer l'étendue des domaines disciplinaires qui se sont intéressés à l'évaluation scolaire, sans caractère exhaustif ni des champs, ni des auteurs.

²⁷ Il montre par exemple l'influence de la relation maître-élève sur la prise de décision de l'enseignant.

²⁸ Ils exposent les aspects de comportement mis en jeu dans l'évaluation (Noizet & Caverni, 1978, p. 9).

²⁹ Il discute en quoi l'évaluation contribue à l'inégalité sociale.

Toutes ces définitions vont dans le sens d'un regard porté sur une chose tel un recueil d'informations (De Ketele, 1986/1991, p. 266) en référence à des critères et visant un jugement : une décision mesurée, un avis comparatif. Les auteurs le disent diversement : « se prononcer sur » (Hadji, 1989, p. 178), apprécier le travail de l'élève (Cardinet, 1988, p. 201), ou bien encore établir une description qualitative et quantitative (De Landsheere, 1979, p. 111).

La comparaison à la suite de la prise d'information interroge les notions de valeurs et de jugement, parce qu'il y a beaucoup d'enjeux dans l'évaluation et d'autant plus lorsqu'elle est rendue publique : enjeux pour l'élève lui-même, son avenir (Duru, 1986), enjeux pour l'enseignant, l'orientation de son enseignement (Astolfi, 2008/2010 ; Cardinet, 1988 ; Tardif & Lesard, 1999) et de sa posture d'évaluateur (Jorro, 2000/2006 ; 2006) mais aussi son image voire l'image de l'établissement scolaire³⁰ (Barrère, 2002 ; 2003 ; Belair, 1999 ; Hadji, 1989 ; Merle, 1996 ; Perrenoud, 1998/1999). Cardinet (1989) suggère d'abandonner l'idée de valeur vers l'idée d'apporter une information « sans juger » (p. 40). En ce sens, Anne Jorro (2016, p. 56) oriente vers la mise en évidence de « la valeur de l'activité en précisant ses contours positifs, en relevant ses points d'amélioration, en soulignant son intérêt et les questions qui peuvent être dégagées ».

La position didactique oriente le regard vers l'élève et la régulation des apprentissages (Delcambre, 2007/2010b). Et j'ancre dès maintenant ma définition dans cette perspective.

Aussi, je m'appuie sur la définition de l'évaluation (Delcambre, 2007/2010b, p. 105) et sur celle de *didactiques* (Reuter, 2007/2010b, p. 69) dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, 2007/2010), pour définir l'évaluation scolaire comme la prise d'information(s) qu'effectue un enseignant (ou une personne déléguée) sur les performances et comportements mis en œuvre par les élèves en activité en les rapportant aux normes et objectifs fixés par l'enseignant, voire son délégué ou l'institution, ces normes et objectifs étant référés/référables à des disciplines scolaires.

³⁰ Cela est à mettre en relation avec l'interrogation sur l'usage de l'évaluation : à quoi sert-elle, pour qui, pour quoi ? (Hadji, 1989, p. 78), Belair (1999) complète : l'évaluation servira-t-elle à « la société ? À l'élève ? À la réussite ? Au maintien d'une discipline ? » (p. 21).

Je propose d'appréhender l'évaluation scolaire comme l'ensemble des pratiques enseignantes visant à comparer ce que les élèves *font* aux critères disciplinaires définis par l'institution scolaire ou par l'enseignant tels qu'il les conçoit et/ou en relation avec les prescriptions et les recommandations. J'entends l'ensemble des pratiques évaluatives au sens large, qui s'étend de la programmation et la préparation jusqu'à la diffusion d'un résultat et de l'archivage, comme je vais l'exposer dans la modélisation de l'évaluation (cf. chapitre 2).

2.2. Évaluation et notation, deux notions fortement liées

Dans les divers travaux sur l'évaluation et les définitions de ce concept, la notation³¹ et l'évaluation sont deux notions fortement liées, voire synonymes, et dont la proximité interroge (Barré-de-Miniac, Bounoure, Delclaux, 1985, p. 7). Il existe deux dimensions dans ces relations, l'une est la proximité établie théoriquement quel que soit l'objet d'étude portant sur l'évaluation et l'autre l'étude de la notation dans les recherches sur l'évaluation et plus spécifiquement encore sur la (ou les) note(s).

2.2.1. Évaluation et notation : une proximité théoriquement reconnue

Le constat est relevé par différents chercheurs : « l'évaluation se confond généralement avec la notation et les systèmes de certification » (Dauvisis, 1991, p. 113), « l'évaluation consiste principalement en la représentation d'une production scolaire par une note » Abernot (1988/1996, p. 12). Chevallard et Feldman (1986) ne considèrent pas la notation et l'évaluation comme d'exacts synonymes mais soulèvent qu'en pédagogie l'usage d'évaluation désigne les pratiques de notation.

Noizet et Caverni (1978, p. 13-15) qualifient d'évaluation une étape³² du processus de contrôle des objectifs d'enseignements, c'est-à-dire la correction et la notation de la production de l'élève. C'est en ce sens que l'évaluation semble être comprise au sein même de l'institution scolaire française : dans un rapport de l'IGEN (2013), la partie présentant « les

³¹ Le terme de notation n'est pas réduit à la mise en notes, mais son usage dans la littérature peut s'étendre aux annotations et remarques sur les copies, aux appréciations sur les élèves écrites, sur les bulletins par exemple (Barré-de Miniac, Bounoure & Delclaux, 1985), ou celles qui sont discutées en conseil de classe (Merle, 1996, 2007).

³² Ils définissent trois étapes : une tâche définie par l'enseignant, une production de l'élève et enfin l'évaluation (Noizet & Caverni, 1978).

pratiques d'évaluation à l'école primaire » est limitée aux systèmes de notation dans les classes (p. 2-15).

Je rejoins Jean Cardinet lorsqu'il précise à ses lecteurs qu'il ne faut pas penser le mot « évaluation » comme un synonyme de « mise de notes » puisque « les réponses des enseignants interrogés pourront aussi faire découvrir la largeur du champ de l'appréciation du travail des élèves » (1988, p. 201).

2.2.2. La notation, un objet inévitable des recherches sur l'évaluation ?

De nombreuses recherches sur l'évaluation ont principalement étudié la notation. Pour certaines c'est un choix explicite d'entrée : *Les notes à l'école* (Gimonnet, 2007), *Les notes, secrets de fabrication*, (Merle, 2007), pour d'autres l'étude annoncée sur l'évaluation ne porte que sur la notation, laissant un doute sur la définition de l'une (la notation) par rapport à l'autre (l'évaluation).

Ainsi, l'évaluation et la notation sont extrêmement proches chez Merle (1996, 2007) qui associe le terme *d'arrangement évaluatif* à celui d'évaluation pour étudier l'attribution des notes et les avis en conseil de classe. De même pour Anne Barrère (2002) qui décrit le travail enseignant en réduisant les pratiques d'évaluation au temps de préparation et à celui de correction et de notation des élèves.

Quels que soient les axes d'études choisis dans les recherches, les points de vue et les questions font la part belle à la note, produit de la notation³³. Ils présentent des interrogations diverses : l'usage de la note comme une unité d'évaluation (Abernot, 1988/1996, p. 6), les notes présentes dans les classes malgré d'autres formes possibles d'évaluation (Dauvisis, 1991), les fonctions des notes et leurs effets sur les élèves (Antibi, 2003 ; Barré de Miniac, Bounoure & Delclaux, 1985 ; Cardinet, 1989 ; Dauvisis, 1991 ; Delcambre, 1994 ; Gimonnet, 2007 ; Merle, 2002, 2007). L'institution s'intéresse aussi à la question (IGEN, 2013). Les points de vue varient : la note peut être considérée comme une mesure, un moyen nécessaire, voire indispensable, commode, permettant des moyennes et des comparaisons, mais elle serait aussi message (Chevallard & Feldman, 1986 ; Delcambre, 1994 ; Etienne, 2016) et objet de

³³ Pour Duru-Bellat et Mingat (1993, p. 126), la notation est un processus de transformation des acquis des élèves en notes.

négociations entre l'enseignant et l'élève (Chevallard, 1986/1991 ; Merle, 1996, 2007). Certains s'opposent farouchement aux notes dans les classes pour leur effet négatif (Antibi, 2003 ; Epstein, 2013).

Enfin, l'attachement aux notes est manifestement constaté dans les recherches : chez les parents, parce qu'elle est un repère (Cardinet, 1988), de manière plus mitigée chez les élèves et ambiguë chez les enseignants qui « tout en regrettant la place prise par les notes, en distribuent beaucoup et les retiennent en priorité » (Barré de Miniac et al, 1985, p. 220), justifiant répondre à la demande des familles³⁴ (*id.* ; MEN, 2013, p. 8). Les maitres disent aussi que les notes stimulent le travail des élèves (Barré de Miniac et al, 1985) et que « noter les élèves, c'est les préparer à l'entrée au collège » (IGEN/MEN, 2013, p. 9), mais à l'inverse ils peuvent minimiser leur valeur tout en déplorant la difficulté à les relativiser dès lors qu'elles sont publiques et prises au sérieux par les élèves et leurs parents (Cardinet, 1988).

Je considère que la notation comprend la mise de notes mais qu'elle ne s'y limite pas. Je propose d'élargir le sens de *notation* à l'appréciation générale, à la valeur attribuée à une production d'élève. L'approche de la notation n'est pas centrale dans mon étude, je l'aborde en tant que composante de la modélisation de l'évaluation (chapitre 2). Je montrerai sa place sur les documents d'évaluation des élèves (chapitre 4), son actualisation au cours de certaines séances et enfin, sa part dans le vécu des élèves (chapitre 6).

2.3. Évaluation ou évaluations ?

Le terme évaluation n'est pas limité à désigner le concept. Dans l'espace des recherches, il renvoie aussi aux pratiques (Belair, 1999 ; Jorro, 2016) ou aux produits (Raybaud-Patin, 2011).

Dans les écrits théoriques, la distinction ne peut se percevoir qu'en « entrant » dans le texte : les titres d'ouvrages ou d'articles sont parfois peu explicites sur le sens donné à *évaluation* puisque peu contextualisés. Par exemple, à quoi le mot « évaluations » fait-il référence dans le titre du numéro 38 de la revue *Recherches* (2003) : « Évaluations et

³⁴ Un enseignant me disait qu'en supprimant les notes des résultats, ses collègues et lui-même se sont heurtés à l'incompréhension des familles (annexe 8, Robert, 200). Selon lui, il est nécessaire d'expliquer les nouvelles formes d'évaluation aux parents (*id.*, 522-532).

examens » ou bien dans ceux des articles : « Les évaluations en 6^e : les difficultés de traduction d'une politique nationale » (Chazal & Normand, 2003), « Les élèves face à l'évaluation : de l'imprévisibilité à l'opacité » (Barrère, 2003) ?

Dans l'espace des pratiques aussi, « évaluation » est polysémique. Outre l'évaluation comme « le fait d'évaluer », les enseignants nomment *évaluation* le dispositif mis en place ainsi que le moment de classe destiné à évaluer les élèves : « demain, c'est l'évaluation », « vous êtes en évaluation ». C'est aussi une manière de désigner la production de l'élève : « tout le monde a terminé son évaluation ? », ou bien encore le résultat ou le support de cette production « je vais rendre les évaluations », « avez-vous fait signer vos évaluations ? ».

Pour ma part, j'ai choisi d'étudier l'évaluation en entrant par les pratiques et les produits de l'évaluation formelle. Et je me suis interrogée sur les choix d'écriture à des fins d'exposition. Finalement, le terme évaluation sera utilisé parfois pour désigner le concept et la construction théorique qui en est faite, il sera alors au singulier, et parfois pour désigner un dispositif ou un produit de l'évaluation, il pourra alors être au singulier ou au pluriel.

Ainsi, je propose d'étudier l'évaluation en me focalisant sur les *évaluations formelles*, analysées en tant que pratiques enseignantes, dispositifs, séances.

3. Caractériser les évaluations formelles

La désignation d'évaluation *formelle* (au singulier en tant que concept ou au pluriel en tant que produits) est peu utilisée dans la littérature alors qu'un grand nombre de qualificatifs complètent la notion d'évaluation. J'ai volontairement souhaité me détacher de ces qualificatifs en usage et je m'en explique après les avoir discutés. C'est à l'appui de ces éclairages et discussions théoriques que je vais circonscrire l'évaluation formelle.

3.1. Prendre ses distances avec les termes d'évaluation formative et sommative

Différents types d'évaluations sont désignés³⁵, le plus souvent considérés comme le reflet de modèles pédagogiques (Allal, Bain & Perrenoud, 1993 ; Belair, 1999 ; Cardinet, 1988, 1989 ; Jorro, 2000/2006 ; Perrenoud, 1998/1999). Ces modèles sont mis en relation avec les fonctions des évaluations dont les pôles seraient d'un côté l'évaluation sommative³⁶, bilan de fin d'apprentissage destinée à la mesure et à la notation et jugée peu utile aux enseignements, et de l'autre l'évaluation formative décrite comme régulatrice des apprentissages, destinée à aider l'élève à apprendre (Meyer, 2007 ; Noizet & Caverni, 1978).

Il existe un réel débat théorique entre le bien-fondé de l'évaluation formative arrivée dans les années 1990 (Dierendonck, Burton & Wanlin, 2009) et la critique de l'évaluation sommative en référence aux travaux sur la notation (précédemment cités). Mais le débat n'est pas qu'une opposition entre ces deux formes, des auteurs s'accordent pour montrer leur complémentarité, y compris avec d'autres formes d'évaluation (Cardinet, 1988). L'idée est plutôt de penser les pratiques d'évaluation pour les modifier (Petitjean, 1984 ; *Pratiques*, 1984), sans pour autant rejeter l'évaluation bilan (Abernot, 1988/1996 ; Belair, 1999 ; Cardinet, 1988 ; Dierendonck, Burton & Wanlin, 2009 ; Halté, 1984 ; Laveault, 2009 ; Meyer, 1989). Les formes d'évaluations traditionnelles peuvent être au service des apprentissages et même être stimulantes (Jocelyn, 1987).

Si l'ensemble de ces travaux exposent la nécessité d'une évaluation formative, ils montrent qu'elle est peu pratiquée (Chevallard & Feldman, 1986 ; Dauvisis, 1991) et qu'il y a une confusion dans les classes où les visées formatives sont contrecarrées par les bilans notés (Noizet & Caverni, 1978). Même si les enseignants y sont favorables (Dierendonck, Burton & Wanlin, 2009), ils éprouvent de la difficulté à mettre en place cette évaluation formative (Laveault, 2009). Gimonnet (2007) déclare que les enseignants confondent évaluation formative et sommative ; ceci est aussi affirmé dans un récent rapport de l'IGEN/MEN (2013).

³⁵ On relève une trentaine de type ou formes d'évaluation dans la première version du *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* (De Landsheere, 1979, p. 111-116).

³⁶ Cette évaluation est très proche de l'évaluation dite normative (Meyer, 2007).

Par ailleurs, il ne me semble pas toujours aisé de tracer la frontière entre des échanges maître-élèves au fil d'une séance d'enseignement en classe et une situation d'évaluation formative. Cela interroge la désignation d'évaluation formative : est-ce une évaluation constante et continue en situation de classe actualisée par les échanges entre l'enseignant et l'élève à propos d'un enseignement ? Ou est-ce un moment pensé par l'enseignant comme une situation d'évaluation au cours de laquelle l'enseignant évalue l'avancée de l'apprentissage de l'élève pour réguler son enseignement ?

Pour ma part, j'ai choisi de prendre du recul par rapport à ces termes que j'ai trouvés quelque peu encombrants pour ma recherche³⁷. C'est l'étude de la diversité des pratiques d'évaluation qui m'intéresse, et en ce sens il ne me paraît pas déterminant de définir si l'évaluation pratiquée est sommative ou formative. Par ailleurs, puisqu'il semble qu'il y a confusion dans les pratiques, quels critères m'auraient permis de différencier ces deux types d'évaluation ? Enfin, les enseignants que j'ai pu interroger ont exprimé l'intérêt des résultats d'évaluation pour questionner leur enseignement et chercher à améliorer les apprentissages (Verfaillie-Menouar, 2011)... les évaluations sommatives peuvent alors être rapprochées d'une visée formative.

3.2. Éclairer les termes employés par les enseignants : évaluation continue, évaluation diagnostique, autoévaluation

Je présente le cadrage théorique des qualificatifs parfois attribués à l'évaluation, en me limitant aux types d'évaluation qui me semblent le plus en usage actuellement dans les classes.

L'évaluation continue est l'évaluation que l'enseignant effectue régulièrement pour vérifier « l'acquisition d'un savoir, de sa conformité par rapport à la norme » (Jorro, 2000/2006, p. 167)³⁸, pour suivre leurs élèves et noter leurs évolutions (Noizet & Caverni,

³⁷ Il m'a semblé important d'expliquer cette distance car la question de savoir quel type d'évaluation j'avais étudié m'a été posée à plusieurs reprises lors de communications orales.

³⁸ Jorro (2000/2006) utilise plutôt le terme de « contrôle continu » et s'en explique en discutant l'opposition ainsi que la complémentarité entre contrôle et évaluation, la norme et le sens (p. 129-130).

1978, p. 16)³⁹. Meyer (2007) soulève l'ambiguïté de cette évaluation de type continue qui, sous des apparences formatives, relèverait plutôt d'une « évaluation normative fractionnée » (p. 42). Cela rejoint la définition de De Landsheere (1979) : « collecte systématique de scores ou d'appréciations, s'étendant sur une certaine période de temps et aboutissant à une note finale » (p. 112). Pour sa part, Cardinet (1988, p. 211) désigne ce genre d'évaluation comme une évaluation *ponctuelle* qui fait « le point à la fin de chaque unité d'enseignement ». Ainsi, en remplaçant les « compositions écrites trimestrielles », l'évaluation continue aboutit à « des moyennes par matières puis des moyennes générales » (Barrère, 2003, p.44).

Il semble bien que ce type d'évaluation est fort présent dans les classes observées. Un enseignant le dit explicitement : « *Je fonctionne par contrôle continu. J'attends qu'un apprentissage soit terminé pour pouvoir... évaluer* » (annexe 8, Marc, 38)⁴⁰, un autre parle d'évaluation « *au coup par coup* » (annexe 8, Robert, 476). C'est ce qui semble se faire majoritairement dans les classes, même s'il existe aussi des évaluations *périodiques* en fin de période ou de trimestre⁴¹ et qui peuvent faire penser aux anciennes « compositions ». Mais la combinaison de différents types d'évaluation au sein d'une même classe est possible, avec un contrôle continu et des évaluations de fin de période. Marc, enseignant, explique aussi des moments où les évaluations sont plus nombreuses malgré le contrôle dit continu :

« forcément les apprentissages mine de rien, ils se terminent plus ou moins en même temps les uns que les autres, donc euh, c'est vrai qu'avant les périodes de vacances, ce sont des périodes où les évaluations elles sont euh... soutenues. Il y en a pas mal » (annexe 8, Marc, 84-86).

L'évaluation *diagnostique* est souvent désignée par les enseignants, elle leur permettrait « de découvrir les forces et les faiblesses des élèves » avant ou pendant une unité

³⁹ À noter la position différente de Cardinet (1988) : l'évaluation continue serait plutôt intuitive, construite à partir des informations que l'enseignant prend au fil du temps en voyant travailler ses élèves.

⁴⁰ Cette référence renvoie à l'entretien de Marc, tour de parole 38.

⁴¹ Période est une entité temporelle de l'école primaire française : cinq périodes constituent l'année scolaire, entrecoupées des vacances scolaires. Les cinq périodes sont globalement : septembre-octobre, novembre-décembre, janvier-février, mars-avril et mai-juin. La durée d'une période n'est pas déterminée en nombre de semaines mais par les dates de vacances scolaires. Un trimestre peut être constitué d'une ou deux périodes, ainsi le premier trimestre correspond aux mois de septembre, octobre, novembre et décembre, le deuxième aux deux périodes suivantes, le dernier trimestre étant limité à la dernière période.

d'apprentissage (Meyer, 2007, p. 26, s'appuyant sur Bloom, 1979), en vue « de leur proposer des progressions adaptées » (Brézillon & Champault, 2008).

C'est en ce sens que les enseignants présentent les évaluations qu'ils effectuent en début d'année scolaire : pour voir « *ce qui est resté de l'année d'avant* » (annexe 8, Catherine, 58-60), et pour constituer des groupes en fonction des besoins des élèves. Elles peuvent aussi être appelées *évaluation de parcours* (annexe 8, Catherine, 94). Ces évaluations peuvent être notées alors qu'elles ne sont pas comptées dans la moyenne « *si j'avais pas noté, je pense qu'ils [les élèves] auraient pris un peu... un peu à la légère, en début d'année franchement* » (annexe 8, Catherine, 84). Elles ne semblent pas être annoncées à l'avance, elles n'engendrent pas de révision, et la diffusion aux familles n'est pas systématique⁴². Ce type d'évaluation est sans doute à mettre en relation avec la mise en place en 1989 des évaluations nationales des élèves, à visée diagnostique (Brézillon & Champault, 2008), et aussi présentées par l'institution comme formatives (Thélot, 1994).

Ces manières d'envisager l'évaluation diagnostique rejoignent en partie la définition de l'évaluation formative construite par De Landsheere (1979) : « Elle permet [aussi] de déterminer si un élève possède les prérequis nécessaires pour aborder la tâche suivante dans un ensemble séquentiel » (p. 113). Elle se rapproche aussi d'une visée *pronostique* qui « intervient lorsqu'on se pose la question de savoir si un sujet possède les capacités nécessaires pour entreprendre un certain apprentissage » (Noizet & Caverni, 1978, p. 18). Ainsi l'évaluation diagnostique peut se rapprocher de l'évaluation formative, dans la mesure où la mesure des prérequis va au-delà du constat, ou de l'organisation des groupes de besoin.

Dans leurs discours, les enseignants ne désignent pas l'évaluation formative alors qu'ils disent pratiquer des évaluations diagnostiques. Ils sont pourtant incités à la mettre en place à l'aide d'outils mis à leur disposition dont certains sont en ligne sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale (évaluations nationales, banque d'outils⁴³). Mais il semble bien que les enseignants ont des difficultés à en exploiter les résultats pour réguler les apprentissages (Brézillon & Champault, 2008).

⁴² Je montrerai dans le chapitre 4, qu'il peut exister des documents d'évaluation diagnostique dans les dossiers des élèves, toutefois les enseignants interrogés disent ne pas toujours les diffuser.

⁴³ www.banqoutils.education.gouv.fr

L'*autoévaluation* est évoquée par les enseignants, comme une préparation à l'évaluation sommative (annexe 8, Marc, 624) ou comme une évaluation qu'il conviendrait de mettre en place pour éviter un contrôle continu permanent (annexe 8, Robert, 622). Elle semble davantage interrogée que pratiquée.

Différents types d'évaluation sont désignés par les enseignants, sans que ces désignations ne correspondent tout à fait aux définitions ou caractéristiques théoriques. Si je retiens qu'il existe différents types d'évaluation dans les classes, les unes pouvant servir aux autres, je m'éloigne toutefois des désignations théoriquement partagées ainsi que des désignations des enseignants pour définir l'objet de mon étude.

3.3. Distinguer évaluations interne, externe, institutionnelle et ordinaire

L'évaluation *interne* serait celle qui est pratiquée par celui qui enseigne (Abernot, 1988/1996, p. 24 ; PetitJean, 1984), à l'inverse de l'évaluation *externe* qui serait réalisée par des personnes extérieures à l'équipe éducative (De Landsheere, 1979, PetitJean, 1984) et plus spécifiquement « préparée[s] par les différentes juridictions scolaires » (Laveault, 2009, p. 3). Il y a là un certain flou, qu'est-ce qui différencie l'évaluation externe de l'évaluation interne ? Il semblerait que cela soit en fonction du statut de celui qui évalue (PetitJean, 1984, p. 14, s'appuyant sur De Ketele, 1981) c'est-à-dire la place de l'évaluateur par rapport à celle de l'enseignant. Est-ce la conception et /ou le temps de passation qui détermine que l'enseignant est (ou non) l'évaluateur ?

Par exemple, les évaluations nationales (sur lesquelles je reviens ci-dessous), considérées comme externes par Laveault, (2009) sont pratiquées par les enseignants, ce sont eux qui les mettent en œuvre dans la classe, mais la conception des épreuves, les consignes de passation et de notation sont externes. Et qu'en est-il des épreuves d'évaluations nationales utilisées par un enseignant en dehors du dispositif prescrit ?

Plutôt que de trancher sur les possibles caractéristiques des évaluations *internes* et *externes*, j'ai choisi de distinguer les évaluations *institutionnelles*, celles qui sont prescrites et organisées par l'institution, et les évaluations *ordinaires*, celles que l'enseignant choisit de mettre en œuvre dans sa classe, quelle que soit leur origine, et en dehors de toute prescription. Ainsi cela permet de différencier les modalités d'évaluation dans leur relation aux pratiques

enseignantes : l'évaluation prescrite ou celle qui est laissée à la liberté pédagogique de l'enseignant⁴⁴. Et moins en interrogeant le rapport entre la personne qui dispense l'enseignement et celle qui conçoit et/ou met en œuvre l'évaluation. Cela permet aussi de penser qu'une évaluation ordinaire peut avoir une origine externe ou être dispensée par une personne autre que l'enseignant, parce qu'il l'a déléguée.

3.4. Approcher les évaluations nationales

Les évaluations nationales concernent l'ensemble des élèves d'un niveau scolaire donné. Elles sont obligatoires, prescrites par l'institution. De façon à en normaliser l'effectuation, le Ministère de l'éducation nationale (désormais MEN) cadre le calendrier, les épreuves et la diffusion des résultats. Ce type d'évaluation standardisée est relativement récent en France mais connaît peu de stabilité structurelle : des visées variables et des mises en place mouvantes.

Début 1970 ont été introduites des « évaluations de bilan des acquis scolaires » à visée « d'évaluation du rendement du système éducatif » (Rémond, 2005, p113-114). Cette préoccupation plutôt économique s'est poursuivie à partir des années 1980, avec l'apparition de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective dont la mission était d'apprécier « l'état du système » pour le réguler (Thélot, 1994). La Loi d'orientation de 1989 a défini les orientations pour la mise en œuvre de la nouvelle politique pour l'école (MEN, 1991) instaurant une scolarité par cycles et présentant une volonté de « mettre plus résolument l'enfant au cœur du système éducatif » (p. 12) à partir de deux principes fondamentaux : « assurer une meilleure continuité des apprentissages [... et] le maintien et l'exigence de qualité du service public » (*id.*). C'est dans ce contexte que sont instaurées des évaluations nationales en Français et en Mathématiques à visées diagnostiques pour les élèves de CE2 et de sixième, (Rémond, 2005). Placées en début de cycle, elles sont présentées comme formatives (Thélot, 1994) : elles devaient permettre l'adaptation et l'individualisation des pratiques enseignantes par le repérage des compétences des élèves, de leurs erreurs et

⁴⁴ Je n'écarte toutefois pas l'éventualité d'une prise de liberté de l'enseignant sur l'évaluation prescrite.

l'analyse des résultats.⁴⁵ Cette évaluation devait aussi être un outil de dialogue entre l'enseignant, l'élève et sa famille, et faire l'objet d'un travail collectif dans les écoles.

La Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 (MEN, 2008) instituant le « socle commun de connaissances et compétences » s'attache à définir le contenu des savoirs fondamentaux à acquérir par tous les élèves mis en place dans les nouveaux programmes. Elle entraîne la disparition des évaluations nationales de début de cycle au profit d'évaluations de fin de cycle, en CE1 et CM2. Différentes de celles précédemment instaurées, les nouvelles évaluations s'orientent vers la mesure des acquis des élèves toujours en Français et en Mathématiques et à nouveau comme outil d'information et de pilotage du système éducatif (MEN, 2011c).

Lors de ma recherche initiale (Verfaillie-Menouar, 2011), les évaluations nationales en classe de CM2 se déroulaient au mois de janvier. Puis la période de passation des épreuves a été déplacée en mai marquant davantage l'objectif de mesurer les acquis des élèves au détriment de la remédiation de leurs difficultés, et a été suivie d'une période transitoire sans remontée des résultats au niveau national (MEN, 2012b). Actuellement, ces évaluations ne concernent plus les classes de C.M.2⁴⁶.

De nombreuses études ont été publiées, approchant ce dispositif évaluatif sous différents aspects, par exemple : l'analyse de la documentation institutionnelle du dispositif (Bart, 2015 ; Menouar & Bart, 2014), la conception des épreuves (Brézillon & Champault, 2008), leur contenu (Rémond, 2005), leur utilité (Thélot, 1994, 2008), leur exploitation dans les classes (Chazal & Normand, 2003 ; Grangeat, 1996), les consignes et les réponses des élèves (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004). Les publications montrent les tensions que ces

⁴⁵ Dans une note au ministre de l'Éducation nationale, l'institution elle-même considère que l'exploitation des résultats s'améliore dans les classes, avec la reprise des notions et la mise en place de l'aide individualisée (MEN, 2010).

⁴⁶ A quelques jours de la fin d'écriture de cette thèse, le gouvernement français annonce un retour de l'évaluation à l'échelon nationale pour les élèves entrant en CP et en 6^{ème}.

évaluations institutionnelles génèrent chez les enseignants (Harlé-Giard & Josso-Perrochaud, 2013, *Recherches*, 2003)⁴⁷.

Peu de travaux ont été consacrés au moment des épreuves en classe. J'ai, pour ma part, étudié si des liens étaient possibles entre la conception, au sens d'opinion, par les enseignants de ces évaluations institutionnelles et la manière de les pratiquer. J'ai montré des modes de passation et des spécificités disciplinaires ouvrant à d'autres perspectives de recherches (Verfaillie-Menouar, 2011, 2012 ; Menouar & Bart, 2014)⁴⁸.

3.5. Construction théorique de l'évaluation formelle

Je désigne par *évaluation formelle* l'évaluation annoncée aux élèves et pour laquelle un résultat est diffusé à l'extérieur de la classe, quel que soit le mode de diffusion.

Évoquer un résultat implique à penser, sans doute hâtivement, à la notation et il n'y a qu'un pas pour penser l'évaluation formelle comme l'évaluation sommative. D'ailleurs, Cardinet (1988) désigne l'évaluation formelle pratiquée « lorsqu'il s'agit de mettre des notes » (p. 191). Dans les prescriptions, le Livret Personnel de Compétences est institué comme une nouvelle manière de diffuser les résultats puisqu'il définit des compétences à atteindre⁴⁹.

Je m'inspire de la définition de Nicole Raybaud-Patin (2011), pour formuler les caractéristiques des évaluations formelles et montrer qu'elles ne sont pas limitées à cette dimension de mise en notes. Les évaluations formelles sont des évaluations planifiées que l'enseignant annonce à l'avance aux élèves (au moins la veille) et donnent lieu le plus souvent à des révisions. Elles « se déroulent sur des temps nommés comme tels par les enseignants et

⁴⁷ À cela s'ajoutent les nombreuses publications qui portent sur les évaluations institutionnelles sans qu'elles soient limitées aux évaluations nationales en France (Bain, 2003 ; Bart & Daunay, 2015, 2016 ; Belair & Dionne, 2009 ; Lafontaine, Soussi & Nidegger, 2009 ; Laveault, 2009).

⁴⁸ Je reprends dans ce chapitre des éléments présentés et discutés dans l'article référencé et remercie Daniel Bart pour sa collaboration à l'écriture de cet article.

⁴⁹ Ce livret personnel de compétences est remplacé par « le livret scolaire unique » à compter de la rentrée scolaire 2016 (MEN, 2016b 2017).

donc identifiés par les élèves voire leurs familles » (Raybaud-Patin, 2011, p. 34)⁵⁰, ce que j'appelle la séance de passation. Elles donnent lieu à une production spécifique des élèves. J'introduis ici un point de vue didactique, en précisant que ma construction de l'évaluation formelle prend en compte le caractère disciplinaire de la production évaluative.

Ensuite, ces évaluations « sont communiqués aux élèves, à leurs familles, parfois à l'Institution » (Raybaud-Patin, 2011, p. 34) autrement dit, il y a diffusion d'un résultat à l'extérieur de la classe, qu'il soit noté ou non (niveau d'acquisition, attestation de compétences), et quel que soit le mode de diffusion (bulletin, livret de compétences...). Cette caractéristique de l'évaluation formelle ne rejette pas la possibilité d'une visée sommative, mais aussi formative : elle n'est pas que notation, elle peut aussi amener l'enseignant à réguler les apprentissages. L'évaluation formelle peut aussi être diagnostique ou continue, institutionnelle ou ordinaire. Mais à l'inverse, un type d'évaluation n'a pas toujours un caractère formel, puisqu'elle n'est pas toujours annoncée ou pas toujours diffusée.

Je retiens une caractéristique énoncée par Perrenoud (1986/1991) : c'est une évaluation que « l'organisation prend à son compte moralement et juridiquement », à ce titre c'est une évaluation « qui compte » et qui est « enregistrée par écrit puis communiquée » (p. 14), elle « préoccupe les parents et l'administration scolaire » (Perrenoud, 1989, p. 5°). Cette transmission des résultats pèse dans la scolarité de l'élève (Antibi, 2003 ; Merle, 1996 ; Perrenoud, 1984, 1989), et cela ouvre à interroger la part de l'évaluation et de ses pratiques sur le vécu de l'élève (Reuter, 2016c ; Verfaillie-Menouar, 2016b ; Verfaillie-Menouar & Ordonez Pichetti, 2016).

Synthèse avant d'aller plus loin

Ce chapitre expose mon approche théorique de l'évaluation scolaire et des pratiques d'évaluation. J'ai tenté des approches définitionnelles du concept d'évaluation et des pratiques enseignantes et j'ai montré que l'évaluation, en tant que composante de l'enseignement, était une tâche complexe et amplement pratiquée. J'ai enfin exposé ma

⁵⁰ Nicole Raybaud-Patin (2011) les oppose aux évaluations informelles, celles qui se déroulent sur des temps non annoncés aux élèves et non identifiés, prenant la forme « d'énoncés évaluatifs écrits (...) sur les productions du quotidien des élèves » (p. 50) ou « d'énoncés évaluatifs oraux, émis par l'enseignant (voire par des élèves) dans le quotidien de la classe. Ces évaluations informelles s'établissent lors de séances d'enseignement-apprentissage ordinaires, sans dispositif spécifique pour évaluer » (p.52).

construction de l'évaluation formelle. J'ai opté pour introduire le cadre didactique de mes travaux en spécifiant la référence aux disciplines scolaires (Delcambre, 2007/2010b ; Reuter, 2007/2010b), justifiant ainsi certains choix théoriques. Je préciserai davantage l'orientation et l'intérêt didactique de la recherche qui expliquent la démarche méthodologique (chapitre 3).

Ainsi, j'apprends l'évaluation scolaire comme un ensemble de pratiques enseignantes, c'est-à-dire ce que l'enseignant fait lorsqu'il évalue ses élèves et qui vise à comparer la production des élèves à des critères disciplinaires.

J'étudie plus spécifiquement l'évaluation formelle, celle est programmée et annoncée aux élèves. Elle fait l'objet d'une séance de passation qui donne lieu à une production spécifique des élèves. Les résultats sont transmis à l'extérieur de la classe. L'évaluation formelle pèse ultérieurement dans la scolarité des élèves et je postule que perdure un vécu de l'évaluation (Verfaillie-Menouar, 2016b).

J'envisage complémentarément l'évaluation comme un *système didactique* qui met en relation trois éléments (Daunay, 2010/2013) : l'enseignant et ses pratiques évaluatives, l'élève considéré comme un sujet évalué et enfin les contenus disciplinaires qui s'actualisent par les productions demandées aux élèves. Ce point de vue m'engage à analyser l'évaluation en prenant en compte chacun des éléments de ce système.

CHAPITRE 2 : UNE TENTATIVE DE MODÉLISATION DE L'ÉVALUATION FORMELLE

Face à un champ théorique relativement dépourvu sur les pratiques effectives de l'évaluation formelle, j'ai tenté de construire une modélisation à visée d'analyse et de réflexion. Il s'agit d'une manière d'approcher les composantes possibles qui constituent l'ensemble des pratiques évaluatives des enseignants : cela englobe les actions de l'enseignant tant pendant la séance que celles qui s'effectuent avant et après celle-ci.

J'ai aussi pris en compte un élément emblématique de l'évaluation : le document introduit dans la classe lors des séances de passation et support de la production de l'élève. Je l'ai considéré comme un écrit professionnel (Daunay, 2011) qui prend place et vit dans l'espace évaluatif. Il permet de mettre au jour certaines pratiques évaluatives des enseignants.

Cette modélisation permet d'étudier l'actualisation des actions enseignantes et des documents mis en œuvre ainsi que les temporalités de l'évaluation. Elle pose un cadre pour étudier les variations possibles d'une séance à l'autre.

Je présenterai cette modélisation puis je caractériserai les documents et ce qu'ils éclairent des pratiques. J'aborderai ensuite la dimension temporelle des évaluations. Enfin, en m'appuyant sur une étude des pratiques d'évaluations nationales (Verfaillie-Menouar, 2011), j'exposerai l'écart entre les prescriptions et les pratiques et les différentes stratégies possibles de passation.

1. Une modélisation possible en six macro-phases

À l'issue d'une phase exploratoire (Verfaillie-Menouar, 2011 ; 2012 ; Menouar, 2013), j'avais d'abord pensé cette modélisation en trois phases : la préparation, la séance de passation et une phase de correction-communication des résultats (Menouar & Bart, 2014). J'ai déplacé la notion de phases pour la réserver à la structure de la séance de passation. Cette modélisation a évolué en six macro-phases qui englobent d'autres composantes. Je l'ai construite en croisant les apports théoriques et empiriques. J'ai ainsi pris en compte : les

pratiques évaluatives théoriquement reconnues, par exemple celles qui concernent la notation ; les pratiques que j'ai pu effectivement observer⁵¹ ; celles qui ont été déclarées par les enseignants et celles déclarées vécues par les élèves (Reuter, 2016 ; Verfaillie-Menouar 2016a, 2016b) auxquelles s'ajoute aussi un corpus de documents d'évaluation.

Cinq macro-phases entourent la séance de passation, centrale dans cette recherche. Elle est précédée d'une macro-phase de préparation et suivie de quatre autres : le retour sur les attendus, la correction-notation, la diffusion du résultat et enfin l'archivage. Le tableau ci-dessous schématise la place de la séance dans l'ensemble de la modélisation proposée et .

Tableau 2 : Modélisation de l'évaluation, place de la séance et des composantes

Macro-phases	Composantes
Préparation de la séance	- Préparation du dispositif par l'enseignant - Information aux élèves - Préparation des élèves (révisions)
SÉANCE DE PASSATION	- Installation de la situation d'évaluation (phase 1) - Maintien de la situation (phase 2) - Achèvement de la situation (phase 3)
Retour sur les attendus	- Retour sur les réponses possibles, échanges avec les élèves - Reprise effective des réponses, mise en situation de correction des productions
Correction-notation	- Validation, invalidation des réponses - Notation, construction du résultat
Diffusion du résultat	- Transmission interne du résultat (aux élèves) - Diffusion externe du résultat
Archivage	- Classement des documents de l'année en cours, organisation de dossiers - Rangement, transmission des dossiers de l'année achevée

J'expose d'abord les caractéristiques de ces cinq macro-phases, puis celles de la séance de passation. Bien que la forme d'exposition puisse laisser penser que cette

⁵¹ Tout en pensant la distance nécessaire : « les pratiques observées ne sont jamais que des pratiques constatées sous les conditions de l'observation » (Bru, 2004, p. 283).

modélisation est figée, l'ensemble est une approche descriptive et organisée des composantes et des caractéristiques possibles.

1.1. La séance se prépare

La préparation de la séance⁵² présente deux composantes : un temps de travail personnel de l'enseignant qui pense le dispositif d'évaluation et un temps de travail en classe où il prépare explicitement l'évaluation avec les élèves.

1.1.1. L'enseignant pense le dispositif

L'enseignant prévoit l'épreuve qu'il va donner aux élèves. Il pense la mise en œuvre (ou le dispositif) de l'évaluation : le type d'évaluation (ordinaire ou institutionnelle), le mode d'évaluation (évaluation écrite, orale ou pratique⁵³, avec ou sans document) et son organisation.

Pour une évaluation ordinaire, l'enseignant définit les contenus disciplinaires qu'il souhaite évaluer, il conçoit l'évaluation et la procédure en cohérence avec son enseignement (Cardinet, 1988, p. 157-175). Il rédige son épreuve en fonction de ses propres exigences (Chevallard, 1986/1991) ou bien il l'élabore en collaboration avec des collègues. L'enseignant anticipe sur les critères de notation en pensant éventuellement un mode de correction, un barème.

Concernant les évaluations institutionnelles, l'enseignant n'a pas à concevoir l'épreuve qui est d'origine externe (Cardinet, 1988). L'institution lui fournit le protocole et les documents à donner aux élèves. Cependant, des enseignants interrogés à ce sujet disent qu'ils prennent connaissance des prescriptions et du contenu de l'évaluation sur leur temps dit « de préparation » de classe avant de faire passer les épreuves (Verfaillie-Menouar, 2011).

⁵² Pour éviter la longueur de l'expression « séance de passation de l'évaluation des élèves », ainsi que les répétitions, j'utiliserai désormais, sauf confusion possible, « la séance », ou bien « la passation », ou bien encore « la séance d'évaluation », qui, dans cette thèse, concerne toujours des élèves.

⁵³ J'ai choisi de désigner par pratique toute production autre qu'écrite ou orale, comme le propose Yvan Abernot (1988/1996, p. 5).

Toutes les préparations matérielles avant l'arrivée des élèves en classe font partie des tâches de préparation de l'évaluation, par exemple préparer les photocopies ou une installation spécifique au sein de la classe.

1.1.2. L'enseignant prépare l'évaluation avec les élèves

Je distingue deux temps de préparation de l'évaluation avec les élèves : le temps d'information de l'évaluation à venir et le temps de révision en classe.

L'enseignant anticipe l'évaluation formelle en y préparant explicitement les élèves⁵⁴. Il les informe de la séance à venir, précise sur quoi portera l'évaluation (au moins l'objet) et donne des révisions (leçons à réviser, exercices à faire à la maison). Il peut aussi conseiller l'organisation des révisions : un peu chaque jour, se mettre *à l'avance*. C'est parfois une révision de leçon(s) précédemment apprise(s).

La préparation prend la forme d'une séance de révision sous forme d'exercices d'entraînements ou d'échanges avec les élèves. L'enseignant expose ses attentes ou bien il interroge des élèves sur les points qu'il juge essentiels. Ce temps de révision peut aussi être délégué à d'autres enseignants dans le cadre d'une organisation spécifique à l'établissement ou de dispositifs institutionnels⁵⁵. La révision peut être restreinte à un groupe d'élèves et plutôt destinées à ceux qui seraient en difficultés.

La préparation peut être moins organisée : les élèves sont invités à réviser leur contrôle sur un temps de *flottement* en classe lorsqu'un peu de temps est disponible dans la journée mais qu'il est insuffisant pour mettre en œuvre une nouvelle séance d'apprentissage. L'enseignant peut suggérer aux élèves qui ont terminé une tâche avant les autres de commencer à réviser parce qu'il convient de les *occuper*.⁵⁶

⁵⁴ Je conçois que les séances d'enseignement préparent à l'évaluation mais je les distingue de la préparation dans la mesure où elles n'ont pas cette visée spécifique et explicite. Ce qui m'amène à soulever par ailleurs le problème d'évaluer ce qui n'a pas été enseigné.

⁵⁵ Ces dispositifs évoluent en fonction des politiques éducatives. Deux dispositifs sont en vigueur lors de cette recherche : « plus de maîtres que de classes » (MEN, 2012a, 2016a), « activités pédagogiques complémentaires », dites A.P.C. (MEN, 2013).

⁵⁶ Tous les élèves ne sont donc pas sur le même pied d'égalité : un élève plus lent en classe a moins d'opportunité de s'avancer sur les révisions qu'un élève plus rapide.

Il existe des formes de révision encore moins explicites : par exemple lorsqu'un exercice est donné à faire à la maison *en devoir* et qu'il est corrigé en classe, collectivement le jour même de l'évaluation, sans faire référence à l'épreuve qui va suivre.

1.2. L'évaluation se prolonge après la séance

Je vais développer les quatre macro-phases qui suivent la séance d'évaluation en m'attachant à en donner les caractéristiques possibles.

1.2.1. Revenir sur ce qui était attendu : le retour sur les réponses avec les élèves

L'enseignant revient sur les attendus de l'évaluation aussitôt après la clôture de séance. Il s'agit d'une mise en discussion des réponses proposées par les élèves ou d'un retour plus direct en indiquant les *bonnes* réponses attendues. Deux composantes sont possibles : le retour indépendamment des réponses effectives des élèves et le retour à des fins de correction par les élèves sur leur travail.

La première composante est le retour provoqué par l'enseignant ou à la suite d'une demande d'élève pour indiquer ou discuter les réponses possibles aux questions et exercices de l'évaluation. Il s'agit pour l'enseignant d'apporter à chaud les indications de ce qu'il attendait en indiquant ou en validant les réponses des élèves (qu'elles soient écrites, orales ou pratiques). Les élèves peuvent se faire une idée approximative de leur niveau de réussite à l'évaluation.

La seconde composante du retour sur les attendus s'actualise de manière différée, après la correction et la notation des élèves. L'enseignant propose aux élèves un temps de classe destiné à se corriger, au sens de modifier ses réponses, à l'appui du retour qu'il leur fait ou leur a fait sur la copie. Cela peut prendre la forme d'une correction mineure écrite, d'une reformulation orale, ou bien encore la réécriture complète d'une réponse.

Dans les deux cas, cela engage l'enseignant à faire une reprise de la notion, à éclaircir des points voire à rebondir pour aller plus loin. En ce sens, ce retour permet l'approfondissement de ce qui a été enseigné ou devient le point de départ d'un nouvel enseignement.

1.2.2. Décider de ce que vaut la production : la correction-notation par l'enseignant

La correction est la prise de connaissance des réponses des élèves par l'enseignant, qu'elles soient écrites, orales ou pratiques. Il relève les réussites et non-réussites à l'appui de ce que l'élève a écrit, dit ou fait. Il apporte éventuellement la *bonne* réponse. La validation ou l'invalidation de ce qui va ou ne va pas dans la production de l'élève va guider l'enseignant vers la décision finale : la notation. L'enseignant construit le message destiné à indiquer la valeur⁵⁷ de la production, d'abord pour l'élève mais aussi à des fins de diffusion du résultat.

Ces deux gestes (corriger et noter) sont relativement liés : la correction peut mener à des notations intermédiaires qui pondèrent la constitution de la notation finale. C'est pourquoi j'ai considéré cette composante *correction-notation* comme un ensemble. Je la distingue de la correction (tout court) considérée comme la reprise de la production par l'élève (après correction-notation) pour y apporter les modifications vers les réponses attendues c'est-à-dire quand l'élève corrige sa production, seul ou avec l'enseignant.

Le moment où l'enseignant corrige, annote et note les copies des élèves est sans doute la part la plus emblématique des pratiques d'évaluation des enseignants (*supra*, chapitre 1) : c'est une pratique régulièrement interrogée depuis la docimologie (Pieron, 1963 ; Halté, 1984 ; Delforce, 1986...), mais qui est plutôt limitée aux évaluations écrites. Pour ma part, j'ai construit cette composante en la pensant pour l'ensemble des dispositifs d'évaluation, non seulement des productions écrites mais aussi celles qui sont orales ou pratiques.

1.2.3. Annoncer le résultat et le faire sortir de la classe : la diffusion du résultat

La diffusion du résultat est une composante liée à l'évaluation formelle. J'ai d'ailleurs en partie caractérisé ce type d'évaluation par la sortie d'un résultat à l'extérieur de la classe : communication aux familles, à l'établissement, au collège ou à d'autres acteurs selon les besoins spécifiques de l'élève, son orientation par exemple.

⁵⁷ Ce terme est repris de la formulation institutionnelle: « l'évaluation consiste à donner de la valeur aux productions des élèves en situation d'apprentissage, en se rapportant à des critères partagés par des professionnels qui concourent au même objectif. Elle contribue à l'information de l'élève et de sa famille sur les progrès réalisés durant son parcours d'apprentissage (...) » (MEN, 2016b).

L'enseignant transmet le résultat aux élèves de manière plus ou moins magistrale ou formalisée : individuellement ou publiquement, immédiatement ou non. La remise des copies corrigées et notées peut être accompagnée d'un commentaire de l'enseignant, et être organisée (ou non) de manière hiérarchisée du meilleur résultat au moins bon ou inversement (Jorro, 2016).

La diffusion du résultat à l'extérieur de la classe est concrétisée sur des supports communiqués aux familles, par la transmission des documents utilisés pour l'évaluation (la copie ou le cahier d'évaluation) et /ou la diffusion de documents bilans ou de synthèse des résultats d'une période donnée. La distribution aux élèves des documents à remettre aux familles prend aussi des formes solennelles, comme peut l'être l'annonce du résultat d'une évaluation.

La communication des résultats est prescrite par l'intermédiaire du livret scolaire et du Livret Personnel de Compétences en cours lors de cette recherche (MEN, 2008b, 2011c), la forme n'est pas toujours imposée. Les documents de diffusion sont le plus souvent propres à l'établissement scolaire. Ils sont issus du commerce ou construits par les enseignants eux-mêmes⁵⁸, isolément ou en équipe d'école afin d'en harmoniser la structure et les contenus : les carnets de notes ou les bulletins scolaires. Selon Xavier Roegiers (2010), ils nécessitent de penser leur construction pour assurer leur « fonction essentielle, qui est de communication d'information » (p. 287). Les recommandations par les corps d'inspection peuvent en orienter la construction. C'est une dimension du travail enseignant, en relation avec l'évaluation et les enseignements, qui n'est pas négligeable dans les travaux d'équipes.

Les enseignants sont aussi amenés à diffuser les résultats par l'intermédiaire de logiciels, ce fut le cas lors des remontées des évaluations nationales (Bart, 2015). Les dernières prescriptions concernant le nouveau « livret scolaire unique du CP à la troisième » (MEN, 2016) rendent la numérisation officielle et obligatoire, c'est une nouvelle tâche évaluative qui incombe aux enseignants : saisir les résultats à des fins de traçage des acquisitions de l'élève tout au long de sa scolarité.

⁵⁸ Les pratiques numériques permettent de les faire évoluer et de les adapter aux besoins.

1.2.4. Organiser le devenir des documents d'évaluation : l'archivage

L'archivage concerne les documents des élèves mis en œuvre lors des évaluations. Il s'agit d'organiser le rangement et le devenir de ces documents. Je distingue deux temporalités dans cette composante du travail enseignant : d'abord l'organisation du rangement des documents des élèves de l'année scolaire en cours, puis celle de l'archivage une fois l'année scolaire terminée.

Les enseignants organisent des dossiers (des cahiers ou des classeurs) d'évaluation dans lesquels sont regroupés les documents d'évaluation des élèves, puis ils procèdent ou font procéder par les élèves au classement, collage ou rangement des documents dans ces dossiers. La diversité d'organisation des cahiers et classeurs est mise en évidence par Chartier et Renard (2000, pp 137-138) avec deux modèles dominants : *l'organisation primaire* caractérisée par la succession des documents au fil du temps et *l'organisation secondaire* centrée sur les disciplines, c'est le modèle de fonctionnement du collège. Entre les deux, les organisations mixtes ne sont pas écartées.

Les dossiers d'évaluation sont soumis plus ou moins régulièrement aux familles pour qu'ils les consultent. Ils constituent la trace des productions des élèves et concrétisent ainsi les résultats inscrits sur les bulletins, livrets scolaires et autres documents de communication. Les enseignants constituent ces dossiers tout au long de l'année scolaire et peuvent les consulter ou les faire consulter en fonction des besoins pour chacun des élèves par exemple lors des rencontres avec les parents, les réunions avec les collègues, ou les liaisons avec le collège.

En fin d'année scolaire, les dossiers ont des devenirs divers : ils sont soit transmis à l'enseignant de la classe suivante ou à l'établissement de l'année scolaire qui suit, soit remis à l'élève, ou bien encore gardés à l'école⁵⁹. Cela dépend des habitudes de classe ou de certaines prescriptions. La transmission aux familles ne présage pas toujours de la continuité d'un archivage pérenne⁶⁰. Des enseignants préfèrent ne pas les remettre aux familles, quitte à les

⁵⁹ Elles peuvent constituer le *patrimoine de l'école ou patrimoine commun* comme l'effectuent les écoles Freinet avec les affichages des classes (Dufour, 2013, 2016).

⁶⁰ L'archivage est plutôt de l'ordre de la disparition ou de la destruction.

détruire eux-mêmes⁶¹, ils disent ainsi éviter la transmission des épreuves d'évaluation à de futurs élèves, frères et sœurs de l'élève par exemple. Toutefois, certains disent garder un ou deux dossiers pour mémoire de ce qu'ils ont fait.

Il existe toutefois des demandes institutionnelles. Dans les prescriptions de 2008, il est précisé que le livret scolaire comprend (entre autres documents) « les documents d'évaluations périodiques des élèves » (MEN, 2008b), et le Livret Personnel de Compétences. Ces documents sont à remettre aux parents à la fin de l'école élémentaire. Des éléments sont à transmettre au collège dont « les éléments relatifs à la maîtrise des connaissances et des compétences en CM2 » (idem). Les termes ne permettent pas bien d'identifier si « les documents d'évaluation périodiques » correspondant aux productions effectives des élèves ou uniquement aux résultats des acquisitions, ce qui peut expliquer les différences de pratiques d'archivage et de transmission de ces documents.

Cette composante d'archivage peut paraître anecdotique. Toutefois, lorsque j'ai demandé aux enseignants d'accéder aux documents d'évaluation des élèves, j'ai mesuré que c'était une part non négligeable de leurs pratiques : les maîtres pensent et organisent l'archivage et y passent du temps.

2. La séance de passation, phase centrale

Je considère la séance de passation comme centrale pour deux raisons, d'une part parce que c'est le moment même de la situation d'évaluation : l'enseignant et les élèves sont confrontés au dispositif mis en place. D'autre part, la séance est l'objet central de cette thèse même si elle fait partie d'un ensemble. Je propose de la structurer en trois phases : une phase d'installation, une phase de maintien⁶² de la situation et une phase d'achèvement.

Différentes composantes constituent chacune des phases et peuvent être caractérisées par des actions spécifiques du maître. Ces actions présentent différentes dimensions, les

⁶¹ Les problèmes de stockage se font ressentir après plusieurs années d'accumulation de ces dossiers dans les écoles.

⁶² J'avais initialement appelé cette phase « contrôle » de la situation (Verfaillie-Menouar, 2012 ; Menouar & Bart, 2013).

principales étant organisationnelles, disciplinaires, matérielles et méthodologiques, j'en présente ici tous les aspects possibles rencontrés lors des séances observées.

2.1. Installer le dispositif d'évaluation : la phase d'installation

La phase d'installation de la situation d'évaluation est la phase débutant la séance (dite phase 1).

Elle débute par l'annonce et la mise en place du dispositif d'évaluation par l'enseignant et se termine lorsque les élèves commencent leur production. C'est principalement le temps des consignes, le moment où l'enseignant donne diverses indications aux élèves.

J'ai distingué cinq composantes de cette phase : l'annonce de la situation d'évaluation, l'organisation spatiale et matérielle, les consignes générales de la passation, les consignes des exercices et les *mises en lien* avec ce qui a été enseigné.

2.1.1. L'annonce de la situation d'évaluation et de son contenu

« *alors ben nous, les CM2, on va commencer, on va faire un petit contrôle de... de géographie* » (annexe 6, T15, 1)⁶³.

L'entrée dans le dispositif d'évaluation est annoncée aux élèves. L'enseignant rompt avec la situation de classe quotidienne pour mettre en place la séance d'évaluation. Il s'agit de différencier la séance d'évaluation d'une séance d'enseignement et d'informer les élèves pour les installer dans ce moment spécifique. À cet effet, le maître indique qui est concerné par l'évaluation : toute la classe, un groupe d'élèves, un ou plusieurs élèves.

L'enseignant va aussi indiquer (ou rappeler)⁶⁴ oralement et/ou en écrivant au tableau ce qu'il va (ou doit) évaluer : il précise le type d'évaluation ou le type d'exercice, il donne des indications disciplinaires en désignant une discipline, un contenu, les compétences attendues, c'est-à-dire sur quoi porte la production demandée aux élèves.

⁶³ J'ai choisi de proposer des citations pour exemplifier ces composantes, elles sont issues d'observations de classe transcrites en annexe 6 ou en annexe-clé 07. La référence renvoie au tour de parole 1 de la séance T15.

⁶⁴ Lors d'une évaluation formelle, les élèves ont déjà été prévenus de l'évaluation à venir.

2.1.2. L'organisation spatiale et matérielle

« vous mettez un classeur entre vous »⁶⁵ (annexe 6, T6, 3) « alors avant de commencer, vérification du matériel (...) » (annexe-clé 07, M16, 6).

L'enseignant organise les conditions matérielles de l'évaluation : aménagement de l'espace de la classe, changement de place d'élèves, vérification et distribution de matériel, de supports et de documents. Il met en place une organisation spatiale adaptée au dispositif choisi et une mise en conditions satisfaisante des élèves. Cela permet aussi d'éviter au maximum tout incident, tout dérangement consécutif à un problème matériel par exemple.

Différents indicateurs permettent de percevoir ces pratiques : l'enseignant vérifie visuellement que chacun possède son matériel ou il en énonce la liste à charge pour les élèves de contrôler. Il peut aussi procéder à une distribution systématique ou à la demande, ou bien encore la déléguer à un élève⁶⁶.

Cette composante rend compte des dispositifs évaluatifs. Elle éclaire sur les modes d'évaluation mis en place (évaluation écrite, orale ou pratique, avec ou sans document) et sur les modalités d'organisation de l'évaluation (en groupe, individuelle ou collective).

2.1.3. Les macro-consignes

Je conçois les « *macros-consignes* » (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004) comme des consignes à fonction d'organisation (Zakhartchouk, 2000) destinées à préciser le fonctionnement de la séance, hormis ce qui concerne l'organisation spatiale et matérielle. Je les distingue des consignes données pour chaque exercice et pour lesquelles j'ai construit une composante spécifique.

L'enseignant précise les conditions de l'évaluation et les modalités de mise en œuvre. Il indique la durée de la séance et le barème. Il précise si les questions sont possibles ou non : « vous savez que je n'ai pas le droit de dire plus de choses, ce n'est pas la peine de lever la main » (annexe-clé 07, M19, 1). Il expose ce qu'il attend des élèves en précisant

⁶⁵ Le classeur est posé ouvert verticalement entre les élèves pour faire office de cloison entre les élèves.

⁶⁶ Il existe une coutume de désigner un ou plusieurs élèves « de service », chargé(s) des distributions matérielles.

éventuellement le but ou l'intérêt de l'évaluation. Il émet des conseils méthodologiques généraux « *s'il y a un exercice qui semble un peu plus compliqué, vous pouvez faire après. Commencez par ce qui vous parait le plus facile* » (annexe-clé 07, M13, 23).

Le maître donne des consignes aux élèves qui ne seraient pas (ou plus) en évaluation : les élèves non concernés par l'épreuve ou ceux qui ont terminé avant. « *après qu'on s'est relu. qu'on pense qu'on a bien travaillé. on dit pas j'ai fini monsieur (...). on attend un petit peu. on prend son cahier de poésie et puis on copie.* » (annexe-clé 07, M21, TP 4)

2.1.4. Les consignes des exercices

« question numéro un. donne le nom et la fonction des différents vaisseaux sanguins présents dans le corps. et vous voyez que j'attends trois choses. un petit a, un petit b, un petit c. vous voyez également que j'attends un nom et derrière j'attends la définition » (annexe 6, T7,30).

La passation des consignes des exercices est l'entrée spécifique dans les contenus de l'évaluation. L'enseignant énonce les consignes, il les écrit, les lit ou les fait lire par un élève. Éventuellement, il les précise, les complète et les modifie s'il s'aperçoit d'une ambiguïté (Cardinet, 1998, p.205). Il propose des conseils méthodologiques, explique la forme attendue pour la réponse, et annonce le temps accordé pour l'exercice. Le maître prend « une posture et une élocution particulières qui deviennent pour les élèves, le signe que quelque chose d'important va être dit » (Rey, 1998/2010, p. 102)

Il est possible de considérer « les éventuelles réponses orales du professeur aux demandes des élèves » comme des consignes (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004). Aussi, je prends en compte les échanges initiés par les élèves ou ceux qui sont sollicités par l'enseignant. Ils sont voués à s'assurer de la compréhension par les élèves ou de leur adhésion à ce qui leur est demandé, voire à les accompagner méthodologiquement.

2.1.5. Les « mises en lien » avec les enseignements

« alors ça, en anglais, ça se dit two » (T20, 161).

Les *mises en lien* (Delannoy-Courdent & Delcambre, 2007) sont caractérisées par la « réactivation des notions apprises » (p.123), la « restitution du vocabulaire [...], la structuration par le maître [...] » (p. 127).

Au cours des évaluations, je considère que l'enseignant fait des *mises en lien* lorsqu'il fait référence à un enseignement effectué pour le mettre en relation avec le contenu évalué : il fait un point de révision, donne une précision lexicale, rappelle la signification d'un symbole... Ou encore, lorsqu'il procède à l'introduction d'un outil « référent » au cours de la séance : il s'agit d'une entrée dans l'évaluation d'un élément connu des élèves et auquel ils peuvent se référer, par exemple un cahier de leçon, un livre de manuel, un tableau de conversion...

Je distingue la mise en lien individuelle de la mise en lien collective, c'est pour l'enseignant une manière de différencier une tâche pour un seul élève tout en dosant cet apport. C'est « un choix pédagogique centré sur les besoins de l'apprenant » (Zakharthouk, 2000, p. 73).

Toutes les mises en lien n'ont pas la même échelle. L'enseignant peut « souffler » certaines réponses, tel l'effet Topaze (Brousseau, 1984). Il peut guider l'élève vers la réponse attendue par des injonctions ou des échanges avec lui, Anne Jorro (2016, p. 60) parle alors de *gestes de surguidage*. Ou bien l'enseignant va accompagner l'élève par des *gestes d'orientation*, sans validation/invalidation des réponses ni injonction, en l'amenant à s'interroger voire à modifier sa démarche (Jorro, *id.*).

Enfin, l'enseignant peut suggérer des mises en lien : il n'entre pas dans les contenus, ne les désigne pas, mais il sollicite les élèves pour qu'ils se resituent dans le contexte d'enseignement ou de révision de ces contenus. Il fait appel à leur mémoire : « *il y avait trois noms, trois noms différents à retenir* » (annexe 6, T7, 118) ou de manière davantage suggérée « *on les [ces questions-là] a déjà faites en classe. La dernière fois quand on a lu le résumé (...)* » (annexe 6, T6, 23). C'est une manière pour l'enseignant de garder une posture d'évaluateur tout en mettant en relation l'évaluation avec l'enseignement effectué.

2.2. Maintenir les conditions d'évaluation : la phase de maintien de la situation

« *allez, au travail* » (annexe 6, T2, 208).

La phase de maintien de la situation est la phase où l'enseignant laisse *à priori* les élèves réaliser la tâche qui leur est demandée. Elle débute par un signal de l'enseignant de

type « allez-y », « je t'écoute... », ou bien de manière moins explicite. Je considère que cette phase se termine lorsqu'au moins un des élèves du collectif évalué⁶⁷ est pris en compte par l'enseignant comme ayant terminé la production demandée, soit parce que l'enseignant l'a visiblement repéré, soit parce que l'élève l'a signalé.

Il existe différentes composantes possibles au cours de cette phase, définies par ce que *fait* l'enseignant, selon qu'il surveille, qu'il communique avec les élèves ou bien encore qu'il semble en retrait de la situation.

2.2.1. La surveillance active

« *Chut, et on travaille seul !* » (annexe 6, T8, 100).

L'enseignant s'assure du maintien des conditions d'évaluation pour l'ensemble de la classe en faisant respecter le silence et les règles établies lors des consignes générales du dispositif, par des rappels oraux ou gestuels. Il surveille les élèves de manière active : il circule dans la classe, passe dans les rangs, porte un regard sur les élèves et sur ce qu'ils font.

L'enseignant prend davantage une posture de surveillant. Ses interventions sont limitées à donner des indications temporelles pour indiquer le temps qu'il reste pour composer, ou pour stimuler un ou plusieurs élèves. Il tente d'éviter toute intervention d'élève et les incidents de tricherie.

2.2.2. Le regard évaluatif

« *Vas-y* » (annexe 6, T4, 23).

Le regard évaluatif s'actualise lorsque les élèves sont évalués sur une production qui n'est pas écrite. L'enseignant ne surveille pas les élèves, il porte le regard sur eux pour être attentif à leur production, puisqu'aucune trace ne reste de ce qui se produit à ce moment-là, contrairement à l'écrit qui perdure.

⁶⁷ Le collectif évalué est le groupe d'élèves soumis à l'évaluation, il peut être différent du groupe classe considéré comme l'ensemble des élèves de la classe. Je précise cela dans le chapitre 5.

Dans la plupart des cas, la situation est duelle : l'enseignant se focalise sur un seul élève à la fois et sur ce qu'il produit. L'élève est face au maître évaluateur qui lui a explicitement indiqué son attention et son intention évaluative.

Il n'est pas exclu que l'enseignant scrute précisément un élève qui produit à l'écrit, mais le maître n'est pas explicitement en train de l'évaluer.

2.2.3. L'activité parallèle, une surveillance à distance

L'enseignant peut se distancier de l'activité évaluative ou de surveillance : il se met en retrait des élèves en évaluation pour effectuer une autre activité en parallèle. Je distingue deux types d'activité : celle qui est isolée ou celle qui est destinée à des élèves qui ne sont pas dans le dispositif d'évaluation.

L'enseignant mène une activité dite isolée lorsque sa seule présence dans la classe tient lieu de surveillance, c'est-à-dire que son action n'est *à priori* pas directement en relation avec le dispositif d'évaluation. Il est à son bureau, il lit, écrit, range... peut-être en situation de préparation de classe, de correction voire de toute autre activité personnelle. Ou bien, il vaque à des occupations dans la classe : fait des photocopies, prépare du matériel⁶⁸.

Lorsque le dispositif d'évaluation est limité à un groupe d'élèves, l'enseignant en profite pour se rendre disponible aux autres. Il met alors en œuvre une séance d'enseignement avec les élèves d'un autre niveau (cours double par exemple), et/ou une séance de soutien avec un (ou plusieurs) élève(s).

Cette pratique ne permet pas à l'enseignant de voir tout ce qui se passe dans le groupe évalué. Il repère sans doute moins les tentatives d'appel d'élèves (qui lèvent le doigt et finalement abandonnent), ou les élèves qui profitent de la situation pour des pratiques moins licites⁶⁹.

Toutefois, l'enseignant n'est pas en réel retrait : il ne manque pas de signaler sa présence en revenant « surveiller » les élèves par un rappel à l'ordre, un regard balayant toute

⁶⁸ Aussi anecdotique que cela puisse paraître, j'ai observé des enseignants sortir de la classe pour faire des photocopies dans la pièce à côté.

⁶⁹ La surveillance active n'assure toutefois pas l'absence de ces activités illicites des élèves.

la classe ou bien encore un rapide passage dans les rangs, quittant momentanément son *activité parallèle*.

2.2.4. Les communications à propos de l'épreuve

« *Monsieur, exercice un, j'comprends pas...* » (annexe 6, T10, 89).

La situation de surveillance est rompue lorsque l'enseignant communique avec les élèves à propos de l'épreuve. Je distingue plusieurs formes de communication : celle qui est limitée à une intervention de l'enseignant sans retour verbal attendu ou bien l'instauration d'un échange entre l'enseignant et les élèves, quel que soit l'initiateur. Cette communication est verbale ou non (par exemple gestuelle : pointer quelque chose sur la copie d'un élève), et concerne un ou plusieurs élèves ou bien la classe entière.

L'intervention de l'enseignant, tout comme les questions d'élèves, peuvent porter sur différents points du dispositif, y compris sur des composantes de la phase d'installation. Ainsi, l'enseignant revient sur des consignes pour les préciser, les rappeler, les expliquer. Il pallie aux problèmes matériels, précise une démarche méthodologique ou la forme à donner à une réponse. Il effectue des mises en lien pour orienter ou accompagner les élèves. Il intervient à l'appui des réponses des élèves, vues ou entendues, jusqu'à les valider ou les invalider plus ou moins explicitement, à charge pour l'élève de réguler (ou non) ses réponses.

« tu peux reprendre ta feuille et regarder pour rechercher tes erreurs, mais après tu risques de modifier des choses qui sont bonnes. alors si tu penses pas y arriver, tu laisses ta feuille de côté, relis un peu... tu peux relire ou tu laisses comment tu as fait » (Robert, T 18,146).

Ces interventions et échanges sont des possibles et ne sont pas exhaustifs. Ils s'actualisent en fonction de la décision de l'enseignant qui les accepte ou non, selon qu'il prend le parti « d'intervenir ou de laisser faire » les élèves face aux consignes (Zakhartchouk, 2000, p.71), de préserver le silence ou d'intervenir sur le déroulement de l'épreuve (Cardinet, 1988 ; Chevallard, 1986 ; Chevallard et Feldman, 1986).

2.3. Gérer la fin de la séance : la phase d'achèvement

« *monsieur, j'ai fini !* » (annexe 6, T18, 151).

La séance est dans sa phase d'achèvement lorsque des élèves ont terminé la production demandée. Cette phase débute dès qu'un élève est repéré par l'enseignant comme ayant achevé la tâche demandée et elle s'achève lorsque tous les élèves concernés par l'évaluation ont terminé.

Le groupe des élèves évalués va alors se scinder en deux groupes dont les effectifs vont s'inverser : réduction du groupe d'élèves en évaluation et augmentation de celui qui attend la fin du temps imparti. L'enseignant va avoir à gérer cette modification du groupe qui se déséquilibre à mesure que le temps passe et où de moins en moins d'élèves sont en activité⁷⁰.

Deux situations se présentent : soit les élèves qui ont terminé doivent attendre en respectant le silence, soit ils sont autorisés à faire une activité que j'appellerai *d'attente*. Les instructions sont données au fur et à mesure ou ont été anticipées par l'enseignant lors de la mise en place de la séance (en phase 1), ou bien encore, sans indication préalable et en fonction des habitudes de classe, les élèves savent quoi faire pour « s'occuper » en toute autonomie (lire, dessiner, réviser...).

Au cours de cette phase d'achèvement, l'ensemble des gestes de la phase 2 (et donc des composantes proposées) sont possibles, c'est-à-dire que l'enseignant peut poursuivre sa surveillance, avoir une activité parallèle et communiquer à propos de l'épreuve. C'est une phase de grande activité, d'autant plus s'il gère déjà des élèves qui n'étaient pas concernés par l'évaluation.

« *qui est-ce qui est encore dans le contrôle de géographie ?* » (annexe 6, T2, 313)

La phase d'achèvement se termine par une composante de clôture, pour laquelle des signes sont perceptibles : l'enseignant signifie explicitement la fin imminente, il repère les élèves encore en évaluation, il commence à ramasser ou à faire ramasser les copies. C'est un temps de flottement à partir du moment où l'enseignant souhaite mettre fin à la séance jusqu'à la clôture effective et qui va varier en fonction du délai que l'enseignant accepte, ou non, d'octroyer aux derniers élèves.

⁷⁰ Cette situation est spécifique aux évaluations effectuées à l'école primaire. L'enseignant ne peut se décharger des élèves qui ont terminé en les laissant sortir de la classe comme cela se fait sous certaines conditions en secondaire ou dans l'enseignement supérieur.

La séance s'achève par une phrase finale de l'enseignant : « *allez à présent c'est terminé* ». C'est la fin effective quand tous les élèves ont terminé et que tous les documents sont ramassés. L'enseignant ouvre alors à une autre activité, ou il amorce un retour sur l'évaluation qui vient de se terminer. La clôture est moins explicite quand elle est tributaire d'un horaire buttoir défini par l'emploi du temps : la récréation ou la sortie. Elle est moins perceptible quand il n'y a pas de document mis en œuvre.

2.4. Des composantes aux côtés de l'évaluation

Je soulève deux points que je ne considère pas tout à fait comme des composantes structurant les séances d'évaluation mais qui peuvent s'actualiser au cours de la passation : des évènements⁷¹, des anecdotes et des extrapolations. J'ai pris le parti de ne pas les écarter parce qu'à mon sens, ils donnent une certaine idée de l'ambiance et du contexte de la passation. Mais elles ne font pas partie d'une phase spécifique, elles peuvent intervenir à n'importe quel moment de la séance.

2.4.1. Faire avec les évènements

Je considère certains évènements ponctuels comme étant des composantes un peu décalées. Il me semble intéressant de les souligner non pas parce qu'ils constituent spécifiquement une séance d'évaluation mais plutôt parce qu'ils font partie de la vie ordinaire de la classe et c'est justement parce qu'ils interviennent lors d'une évaluation, que je les constitue en tant qu'évènement. C'est le cas de toute intrusion extérieure dans la classe ou bien des interventions de l'enseignant qui ne semble pas directement liées à l'évaluation⁷².

Ainsi, l'évènement peut être une sollicitation extérieure, interrompant le cours de la passation (demande d'un élève d'une autre classe ou d'un collègue, pointage pour la cantine). Cela peut aussi être un bruit extérieur perturbant le silence établi dans la classe (bruit dans la classe voisine, dans la rue, sonnerie de téléphone, fonctionnement de la photocopieuse). Mais l'enseignant peut aussi intervenir parce qu'il est attentif au confort des élèves, (par exemple

⁷¹ Je considère l'évènement en partie à la manière de Michel Legrand: « l'évènement est quelque chose qui arrive, mais qui tranche, qui marque une discontinuité et qui reste mémorable » (2000, cité par Blanchard-Laville, p. 257). Je ne suis pas certaine de cet aspect mémorable des évènements que j'ai construits, mais je retiens cette idée de fait qui interrompt.

⁷² Je n'écarte pas ici les évènements en relation avec la situation d'observation.

fermer les rideaux pour éviter le soleil), à leur hygiène de vie (faire rectifier la position corporelle, donner un mouchoir) et à leur santé (soigner un enfant qui s'est blessé)⁷³.

À mon sens, il me semble que ces évènements peuvent être pensés comme de possibles perturbateurs de la concentration des élèves.

2.4.2. Des anecdotes et des extrapolations

Je propose une composante un peu à part, discutable, mais qui permet de rendre compte d'interventions enseignantes peu classables et à mon sens quelque peu différentes de ce que j'ai appelé les évènements. Ce ne sont plus des interventions provoquées par un fait extérieur au dispositif d'évaluation, mais une sorte de pas de côté de l'enseignant qui s'autorise à des anecdotes ou des extrapolations.

J'appelle anecdotes les interventions enseignantes qui semblent décalées dans le cadre d'une situation d'évaluation. Ces discours anecdotiques ainsi que certaines plaisanteries liées ou non à la situation donnent aux séances un caractère moins solennel. Ils contribuent (ou cherche à contribuer) à une ambiance de classe ordinaire, détendue. Par exemple, un enseignant chantonne en demandant à une élève de revenir chercher une feuille au bureau « *attends Romane, ne me quitte pas, ne me quitte pas...* » (annexe 6, T19, 36).

Je désigne par extrapolations les interventions des enseignants qui ne sont pas utiles à l'effectuation de l'épreuve mais qui ne sont pas non plus dépourvues d'intérêt pour les élèves. J'en ai relevé deux aspects, il pourrait y en avoir d'autres. Le premier a une dimension culturelle, par exemple, dans l'échange ci-dessous, en Anglais, l'enseignant profite d'un énoncé pour présenter les personnages historiques ou médiatiques qui illustrent la consigne. Cette connaissance n'est pas nécessaire aux élèves pour réaliser l'annotation en anglais des parties du corps. D'ailleurs, le maître limite l'échange en revenant rapidement à la présentation des consignes.

⁷³ Ce n'est peut-être plus l'enseignant qui intervient alors, je postule qu'il change de posture, celle d'un adulte face à des enfants.

Extrait 1 : Échange d'extrapolation autour d'Enstein et Mickael Jordan (T20, 14-26)

Marc	<i>alors avant de commencer l'évaluation d'anglais purement, à proprement dit... vous avez deux images. est-ce que vous connaissez l'un de ces personnages ?</i>
plusieurs élèves	<i>euh... non...</i>
Marc	<i>en levant. la main !</i>
élève ?	<i>là, le basketteur</i>
Marc	<i>y'a un basketteur qui s'appelle Mickael Jordan. un basketteur très connu hein, un ancien basketteur</i>
élève ?	<i>l'autre c'est pas un scientifique ?</i>
Marc	<i>et l'autre c'est un scientifique extrêmement connu aussi, c'est Albert Einstein.</i>
plusieurs élèves	<i>(brouhaha)</i>
Marc	<i>il a trouvé la... théorie de la... relativité et il était un peu xxx</i>
él ?	<i>c'est lui qui a xxx</i>
Marc	<i>chuuut !</i>
él ?	<i>relativité ça veut dire quoi ?</i>
élève ?	<i>j'sais pas trop.</i>
Marc	<i>alors. vous regardez au, vous regardez ici. pour l'instant on va commencer par l'exercice un et cinq.</i>

Le second aspect est plutôt d'ordre scolaire, l'enseignant se saisit de la situation d'évaluation pour indiquer aux élèves l'importance d'en acquérir les fonctionnements pour l'avenir, en l'occurrence le collège. Les maitres évoquent les habitudes à prendre : se mettre à l'avance pour réviser, répondre dans le temps imparti, maintenir le silence.

« il reste un bon quart d'heure aussi, non, on dit pas oh là, là, je vous ai dit, cet exercice-là aussi, l'année prochaine en sixième, c'est... c'est plus du tout la même chose, il faut. apprendre à faire. dans les temps. impartis comme on dit » (Marcel, T8, 216).

« Dommage, de perdre des fautes à cause d'accents, de X et de S. Surtout qu'on vous le dit depuis le C.P. ça serait compliqué, je comprends, mais là tu comprends tout de même ça. Et c'est... je te dis ça pour le collège, et c'est au lycée, et si après tu continues, c'est encore valable » (Robert, M15, 96).

Cela laisse entendre que les élèves doivent apprendre à être évalué ou à faire des évaluations, à en comprendre ses modes de fonctionnement. Ainsi, il y a une sorte d'enseignement de l'évaluation, tel un contenu à acquérir (Bart & Fluckiger, 2015).

2.5. Une structure en mouvement

Je reviens sur la structure de la séance de passation proposée en trois phases elles-mêmes constituées de composantes. Le tableau ci-dessous en présente l'organisation. En dépit de sa présentation linéaire, cette structure est à lire avec souplesse : ce n'est pas une structure chronologique établie.

Tableau 3 : Phases et composantes de la séance de passation

PHASES	COMPOSANTES
Phase d'installation (dite phase 1)	<ul style="list-style-type: none"> - annonce de la situation - organisation spatiale et matérielle - macro-consignes - consignes des exercices - mises en lien
Frontière	Invitation de l'enseignant : « <i>allez, au travail</i> »
Phase de maintien de la situation (dite phase 2)	<ul style="list-style-type: none"> - surveillance active - regard évaluatif - activité parallèle, ou surveillance à distance - communication à propos de l'épreuve
Frontière	Un élève a terminé
Phase d'achèvement (dite phase 3)	<ul style="list-style-type: none"> - gestion de la scission du groupe - clôture
FIN	Tous les élèves ont terminé.

Les composantes sont mouvantes d'une phase à l'autre.

Celles de la phase 1 peuvent migrer vers les phases 2 et 3. Elles constituent des éléments que l'enseignant peut reprendre au cours de ces phases en rappelant par exemple le temps qu'il reste, un temps annoncé lors de la phase d'installation (macro-consigne), ou bien en revenant sur une consigne avec un ou plusieurs élèves. Autrement dit, les composantes s'ajoutent les unes aux autres, et cette accumulation montre la complexité des situations évaluatives : en phase d'achèvement de l'évaluation (phase 3), l'enseignant poursuit le maintien de la situation d'évaluation (phase 2), il peut aussi communiquer avec les élèves

pour revenir sur des composantes de la phase d'installation (phase 1), tout en menant une ou plusieurs activités parallèles (phase 2).

Mais ce mouvement des composantes de la phase 1 à la phase 3 ne s'inverse pas: les composantes caractérisant la phase 3 sont spécifiques à cette phase. Les composantes de la phase 2 ne sont pas présentes en phase 1 mais peuvent l'être en phase 3. Ainsi, les gestes spécifiques à chacune des phases n'empêchent pas une reprise de ceux qui se sont précédemment actualisés (j'insiste sur cette notion de reprise).

Cette modélisation permet donc de penser les possibles pour mettre au jour les variations de l'organisation des séances et donc des pratiques évaluatives lors de la passation des évaluations.

2.6. Modalités d'action des enseignants

Les phases de la séance ont été essentiellement construites à l'appui de ce que font les enseignants observés. Leurs actions sont plutôt spécifiques au dispositif d'évaluation mis en place et marquées par leur caractère organisationnel, matériel et disciplinaire (au sens de discipline scolaire), les autres sont plutôt liées à la gestion de classe et contribuent à réguler le climat propice à l'évaluation⁷⁴.

Je vais exposer les différentes modalités d'actions possibles : des formes verbales ou non verbales, individuelles ou collectives, initiées par l'enseignant ou sollicitées par les élèves.

2.6.1. Des actions verbales ou non, individuelles ou collectives

Ces actions prennent des formes orales (les discours et les interactions orales), écrites (au tableau, sur les copies des élèves), gestuelles c'est-à-dire une communication non verbale (Postic, 1977/1992) ou bien encore une forme matérielle lorsqu'un objet est mobilisé.

Les formes collectives sont caractérisées par ce qui concerne l'ensemble des élèves : le discours oral adressé à toute la classe, les écrits au tableau, le regard balayant... À l'inverse, les formes individuelles concernent un élève en particulier : le discours ou la gestuelle lui sont

⁷⁴ Ce que Roditi (2005) considère comme une contrainte liée au métier.

précisément adressés, l'enseignant nomme l'élève, le regarde, voire s'approche de lui. Il existe une proximité de l'enseignant avec l'élève (Forest, 2006 ; Sensevy, Forest & Barbu, 2005).

Ces différentes formes sont tributaires de la place de l'enseignant dans la classe, de ses gestes et déplacements. La position de l'enseignant face à la classe, en un lieu stratégique, voire fétiche, marque le discours collectif. « *Tout se passe comme si le maître, par son positionnement à cet endroit, signifiait qu'il va s'adresser au groupe* » (Sensevy, Forest & Barbu, 2005, p. 665). L'enseignant se déplace dans la classe s'il souhaite marquer l'individualisation de ses interventions, ce qui lui permet de visualiser ce que chaque élève fait et de communiquer de manière plus personnelle avec l'un ou l'autre.

Certains gestes, connus de tous, permettent de communiquer sans besoin de discours, ce sont des formes non verbales d'expression (Postic, 1977/1992, p. 134) telles qu'une mimique de désapprobation, un doigt sur la bouche pour rappeler le silence, ou un geste pour pointer quelque chose sur une copie. Tous les élèves ne peuvent cependant pas percevoir cette communication non verbale, plutôt discrète.

D'autre part, les élèves peuvent se saisir d'un discours à voix haute qui ne leur est pas adressé. Un échange à voix basse avec un élève peut évoluer en échange à voix haute et ainsi intéresser l'ensemble de la classe (Bourgeois, 2007). À ce propos Astolfi (2008/2010) exprime l'idée que les « faibles travaillent souvent pour les bons de façon invisible [...] ce sont eux qui bénéficient au mieux des explications et remédiations d'abord destinées aux faibles » (p. 90). Ainsi, un discours *à priori* individuel prend une dimension collective, et inversement, un discours *à priori* collectif peut être destiné à un ou plusieurs élèves sans que ceux-ci soient explicitement désignés.

2.6.2. Des actions initiées par l'enseignant ou provoquées par les élèves

Les actions de l'enseignant sont destinées à engager et à maintenir les élèves dans l'activité évaluative proposée. L'enseignant gère ainsi ses propres actions en adaptant ses gestes et discours à la situation d'évaluation telle qu'il la conçoit, selon les règles établies ou fixées avec les élèves.

Deux situations sont à l'initiative de l'enseignant. La première est d'agir sans retour possible des élèves en dehors d'effectuer la production qui leur est demandée. Le maître

limite alors son discours à ce qu'il souhaite communiquer, y compris pour un élève en particulier. La seconde situation est de provoquer une interaction (Sirota, 1988) : l'enseignant exerce alors un contrôle en sollicitant le ou les élèves de son choix (Sarrazy, 1999, p.7, Sirota, 1988), par exemple pour s'assurer de la compréhension des consignes.

Enfin, la troisième situation est d'accepter les demandes des élèves. L'enseignant autorise les questions et les interventions des élèves et ouvre la possibilité d'échanger (Sirota, 1988, p.47). Mais, il perd en quelque sorte l'initiative de ses actions. Cela peut conduire à des difficultés de gestion de classe (Bressoux, Bru, Altet & Leconte-Lambert, 1999) : le maître prend davantage le risque d'incident puisqu'il maîtrise moins ce que les élèves vont dire. Il peut toutefois refuser de répondre et stopper les échanges qui dérapent en reprenant la main sur l'initiative de ses actions.

D'autre part, les actions de l'enseignant peuvent être motivées par les comportements des élèves : la non-activité ou des signes de difficulté engagent l'enseignant à intervenir. Il va ainsi tenter de comprendre ce qui se passe, motiver, encourager, voire accompagner l'élève concerné. D'autre part, il réagira aussi face aux attitudes d'élève(s) en rupture avec la situation d'évaluation, c'est le cas des digressions disciplinaires (ici au sens d'ordre scolaire), ou bien face aux interventions spontanées et à voix haute des élèves (Sirota, 1988, p. 47) qui dévoileraient des pistes de réponses.

Enfin, certaines actions de l'enseignant sont déléguées aux élèves : la distribution de matériel par exemple, ou bien la lecture d'une consigne à destination de l'ensemble de la classe.

Synthèse sur la structure des séances

J'ai construit la macro-phase « séance de passation » en trois phases. D'abord celle d'installation (phase 1) au cours de laquelle l'enseignant met en place la séance et donne les consignes. Puis celle de maintien de la situation (phase 2) au cours de laquelle il va veiller à la passation alors que les élèves effectuent leur production. Enfin la phase d'achèvement (phase 3) est matérialisée par des signes de fin de séance : des élèves ont terminé leur évaluation et l'enseignant va réguler la situation pour gérer l'ensemble de la classe en attendant que tous terminent.

Différentes composantes s'actualisent au sein de ces phases. Elles rendent compte de ce que *fait* l'enseignant et des modalités de communication avec les élèves.

3. Mise en discussion de la modélisation, limites et problèmes

La structure de la modélisation a été mouvante. La principale difficulté réside dans les choix des constructions des macro-phases et la question des découpages internes à celles-ci. C'est pourquoi je l'ai désignée comme une tentative de modélisation. Elle est tout à fait discutable. C'est une reconstruction des pratiques évaluatives à partir de l'ensemble des possibles. La seconde difficulté est basée sur la forme chronologique suggérée dans la présentation alors que les variations possibles rendent caduque cette pensée temporalisée. C'est toutefois l'intérêt de cette modélisation : montrer que tout n'est pas linéaire et interroger ce qui fait varier cette structure.

3.1. Des frontières difficiles à définir

Les découpages proposés pourraient laisser penser à des cloisonnements des composantes, or les frontières ne sont pas franches et sont difficiles à établir : il est peu aisé de définir quand une macro-phase commence et se termine et quelles sont les limites qui la constituent.

Prenons par exemple la macro-phase de préparation de la séance : quand l'enseignant commence-t-il à préparer son dispositif ? Est-ce qu'il le pense dès qu'il prépare son enseignement, voire même l'envisage en fonction de l'évaluation ? Ou bien est-ce qu'il prépare son dispositif quand il suppose que les élèves ont appris et qu'il veut le vérifier ? D'autre part, qu'inclut-on dans cette phase de préparation : peut-on considérer que l'enseignant qui s'informe sur des méthodes d'évaluation fait partie de la préparation ? L'organisation matérielle en classe fait-elle partie de la préparation ? Comment considérer l'improvisation des questions au moment de la passation, est-ce *une préparation sur-le-champ* ?

Comment déterminer ce qui constitue le début effectif de la préparation : lorsque l'enseignant informe les élèves qu'une évaluation est programmée, lorsque cela est écrit dans sa préparation, ou bien lorsqu'il prépare la « fiche d'évaluation » ? Si la programmation de la préparation des évaluations est effective dans les journaux de bord, ainsi que sur les fiches de

préparation des enseignants (Fialip-Baratte, 2011), il existe peu de traces de leur effectuation permettant de repérer la temporalité de cette tâche (Lahanier-Reuter, 2011).

Toutes ces questions posées contribuent à questionner le large champ de la préparation et laisse entrevoir sa complexité, parce que ces pratiques sont peu observables.

De même, les limites se posent pour ce que j'ai appelé la *correction-notation* : qu'est-ce qui permet de dire quand l'enseignant commence effectivement à corriger et noter l'élève ? Est-ce limité à un moment spécifique après la séance d'évaluation, ou bien l'enseignant ne construit-il pas sa correction et sa notation au moment de la passation des élèves ou bien même avant d'avoir pris en compte la production effective de l'élève ?⁷⁵ Mais encore, la mise en place d'un barème lors de la préparation du dispositif d'évaluation n'est-il pas l'amorce de cette composante de correction-notation ?

Ces limites se posent aussi pour la séance : quand commence-t-elle et quand se termine-t-elle ? Cela interroge aussi le découpage du temps de passation d'évaluation en plusieurs séances. En effet, un enseignant peut mettre en place un dispositif d'évaluation suivi d'un autre, mais qu'est-ce qui permet de dire qu'il y a une ou plusieurs séances ? Faut-il considérer qu'une séance correspond à la durée complète du temps d'évaluation des élèves ou que le changement de dispositif constitue une seconde séance ? Dans la mesure où il me semblait qu'il y avait des signes de clôture du premier dispositif, puis des signes d'installation du suivant, j'ai choisi de distinguer deux séances d'évaluation.

3.2. Découper en phases ou regrouper en macro-phases ?

La question de l'organisation de la structure se pose : jusqu'où regrouper des composantes en macro-phases ou découper des macro-phases en phases ?

La macro-phase de préparation construite aurait pu être proposée comme deux macro-phases distinctes plutôt que d'être découpée en deux phases. Cela constituerait une macro-phase de préparation de l'enseignant en dehors de la classe et la phase en classe considérée plutôt comme le temps de *révision*. Je postule toutefois que l'intention de l'enseignant est

⁷⁵ Merle (1996, 2007) a par exemple montré l'influence de la connaissance de l'élève sur la notation.

celle d'une préparation à l'évaluation alors que le terme de *révision* serait plutôt lié à l'activité des élèves.

D'autre part, j'ai construit une macro-phase *correction-notation* en raison de la proximité des gestes de correction et de notation. J'ai souhaité traiter à part la macro-phase *retour sur les attendus*, bien que ces retours aux élèves prennent part à la validation ou à l'invalidation de leurs réponses.

Cette macro-phase de correction-notation aurait aussi pu être pensée en relation avec la diffusion. En effet, des recherches ont montré les relations fortes lors de la correction et de la notation avec la diffusion des résultats du fait des enjeux de ces derniers : réputation de l'enseignant, de la classe, de l'établissement, l'orientation de l'élève (Bélaïr et Dionne, 2009 ; Merle, 2007 ; Perrenoud, 1998/1999). J'ai fait le choix d'isoler la diffusion en la considérant comme une macro-phase puisqu'elle caractérise l'évaluation formelle. Cela me permet de spécifier et de mettre en évidence les pratiques qui la composent : la diffusion interne, à l'élève et la diffusion à l'extérieure de la classe, davantage publique.

La macro-phase d'archivage pourrait être considérée comme une composante de la diffusion dans la mesure où elle dépend de celle-ci. L'enseignant archive (classe et range) ce qu'il garde à l'école avant la diffusion, puis organise le devenir des documents d'évaluation après diffusion. Ce qui est remis à l'extérieur de l'école est en quelque sorte une délégation d'archivage, les traces évaluatives échappent à l'enseignant alors que ce qui revient à l'école reste un peu sa propriété (ou au moins celle de l'institution). La question de distinguer la diffusion et l'archivage en deux macro-phases est liée à la décision précédente de mettre en évidence la diffusion. D'autre part, l'archivage me semble peu pensé dans les études sur les pratiques évaluatives, l'isoler permet de mettre au jour la place non négligeable qu'il prend dans le travail enseignant.

3.3. Proximité des phases et macro-phases, des imbrications possibles

La proximité des phases et des macro-phases, les frontières mouvantes complexifient la modélisation. Tout n'est pas linéaire, des composantes s'imbriquent les unes dans les autres : non seulement celles internes à une macro-phase mais aussi les macro-phases entre elles.

La préparation par l'enseignant n'est pas limitée à un temps spécifique précédant la séance de passation, elle peut l'être aussi en présence des élèves alors qu'il instaure la séance de révision. Elle peut aussi s'effectuer « sur-le-champ », c'est-à-dire construite au moment même de la passation en classe, même si la séance a été programmée et annoncée aux élèves. La préparation déborde alors sur la passation.

Des macro-phases peuvent être quasi-simultanées et donc confondues. Par exemple quand l'enseignant corrige et note sur le temps de passation ou bien quand il discute avec les élèves autour des réponses qu'il attendait et qu'en même temps il les corrige et leur donne les résultats. Et alors, la confusion des macro-phases peut tendre à faire disparaître l'une, dominée par l'autre. Par exemple, lorsqu'au moment de la correction de copies par les élèves, l'enseignant procède (ou fait procéder) au classement immédiat du document dans des dossiers d'évaluation. Le geste dominant ne serait-il pas la mise en œuvre de la correction des productions par les élèves, laissant au second plan, voire dans l'oubli, le geste d'archivage, surtout s'il est délégué à l'élève.

3.4. Des macro-phases incontournables, d'autres plus optionnelles

L'évaluation formelle étant, je le rappelle à nouveau, caractérisée par son annonce aux élèves et la diffusion du résultat, quatre macro-phases me semblent incontournables : la composante d'information aux élèves au sein de la macro-phase de préparation, la séance de passation elle-même puis la correction-notation qui construit le résultat et enfin sa diffusion.

Ce qui amène à penser le caractère optionnel de certaines macro-phases. Ainsi après la passation, le retour sur les attendus matérialisé par les échanges avec les élèves autour des réponses possibles n'est pas mis en place⁷⁶. Tout comme ne l'est pas non plus la reprise de la production par les élèves⁷⁷. Ce retour s'actualise peut-être de manière implicite au cours d'une séance de régulation ou d'apprentissage sans que ce soit vraiment formalisé.

L'archivage ne s'actualise pas s'il n'y a pas de trace écrite de l'évaluation.

⁷⁶ Je tire cela de mes observations de séance de passation.

⁷⁷ Je tire cela de documents d'évaluation recueillis.

3.5. Une structure chronologique relative

La présentation de la modélisation, telle que je l'ai exposée, a un aspect chronologique. Il existe effectivement une base temporalisée : préparation, séance de passation, diffusion des résultats. C'est relativement mécanique puisque l'information aux élèves ne peut s'effectuer qu'avant la séance de passation, et l'archivage en fin de processus.

Toutefois, en montrant la difficulté d'établir des frontières et les découpages en composantes, j'ai mis en lumière les simultanités possibles de certaines macro-phases, par exemple la préparation au cours de la passation. De même, qu'une macro-phase peut s'insérer au cours de la séance, par exemple la correction-notation. C'est donc une chronologie relative puisqu'au sein de cette structure les différentes composantes peuvent s'actualiser chronologiquement, par exemple la préparation, la passation, le retour aux élèves, la correction-notation et l'archivage, mais aussi de manière plus confuse.

J'ai aussi observé des variations au sein des séances de passation : les phases ne s'effectuent pas systématiquement dans l'ordre chronologique. Je reviendrai sur les variations possibles de cette modélisation en analysant l'actualisation des différentes phases et composantes des séances observées, en fonction des dispositifs mis en place et des disciplines évaluées (chapitre 5).

4. Le document d'évaluation, porteur de traces des pratiques évaluatives et de la production des élèves

Les documents d'évaluation sont des *objets matériels* présents dans l'espace évaluatif. Ils font partie de l'univers des écrits professionnels (Daunay, 2011) et peuvent être catégorisés comme des « supports de cours » c'est-à-dire « des écrits conçus par l'enseignant pour les élèves » (Morisse, 2011, p. 148). Les copies d'élèves ont été mobilisées pour des études qui se sont focalisées sur les pratiques de correction et de notation (Pieron, 1963).

Je propose pour ma part de construire les documents d'évaluation comme porteurs des traces des pratiques évaluatives telles qu'elles ont été mises au jour dans la modélisation.

Je préciserai d'abord ce que j'entends par *document* d'évaluation, puis je décrirai leur structure en approchant les différentes composantes qui s'actualisent au fil de leur parcours dans l'espace évaluatif. Enfin, je discuterai des variations d'actualisation de ces structures.

4.1. Le document d'évaluation, un objet évolutif et diversifié

J'appelle « document d'évaluation » le document support de la trace, le plus souvent écrite, d'une production d'élève à des fins d'évaluation. Il a un caractère ponctuel (Giguère et Reuter, 2003) car il est introduit en classe par l'enseignant à un moment précis pour le besoin de l'évaluation des élèves et disparaît, dans la majorité des cas, dans un ensemble de documents : le livret scolaire, le dossier d'évaluation ou un support disciplinaire⁷⁸.

Le document d'évaluation n'est pas un document statique, il vit dans le temps et dans l'espace (Reuter, 2011, p. 189) : il circule du maître à l'élève, revient au maître, puis change de destinataire lorsqu'il est communiqué à la famille. Chacun peut y laisser une trace. Le document subit donc des modifications par l'intervention de chacun. Ainsi au fil de sa vie dans un espace temporalisé, sa fonction évolue : d'abord énoncé de consignes et support de production d'élève ou de traces de production, ensuite copie à corriger et à noter pour l'enseignant, puis message à l'élève sur la valeur du travail réalisé (Etienne, 2016), et enfin objet d'information et de communication avec la famille (*id.*, 2016). Il témoigne « "publiquement" du travail de l'élève [...] tout autant que celui du maître » (Chartier & Renard, 2000, p.137). Il devient enfin un élément du dossier scolaire voire un outil de liaison au sein de l'institution.

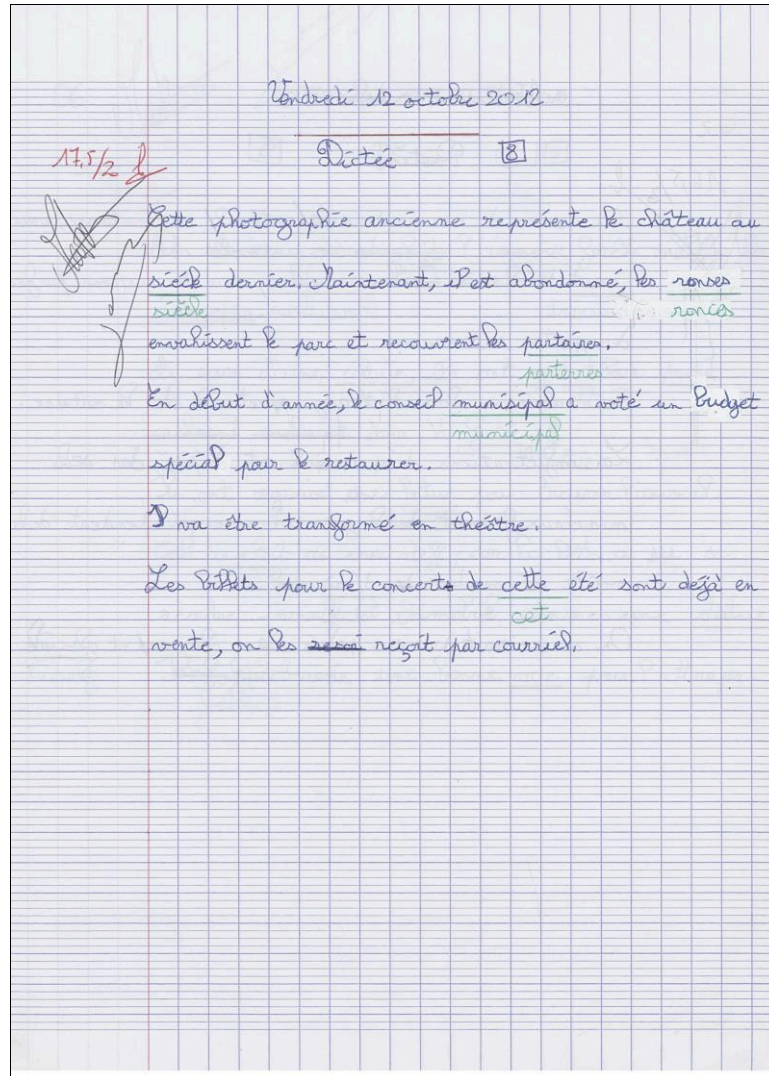
Matériellement, il existe trois types de supports des évaluations. Les copies et les photocopiés sur lesquels l'élève produit une réponse écrite, et les grilles, sortes de tableaux destinés à garder une trace des productions non écrites des élèves.

⁷⁸ J'ai construit cette partie à partir de documents d'évaluation recueillis, ce qui explique les exemples donnés. Chaque référence « doc » est consultable dans le corpus de l'annexe-clé 01.

CHAPITRE 2 : UNE TENTATIVE DE MODÉLISATION DE L'ÉVALUATION FORMELLE

J'entends par copie la feuille vierge isolée ou une page de cahier sur laquelle l'élève va composer⁷⁹. Je considère qu'un cahier ou un classeur sont des ensembles de copies.

Figure 1 : Exemple de copie d'élève, une page de cahier (doc 8)



Le photocopié est un document préparé par l'enseignant, y compris s'il ne le construit pas lui-même, dupliqué. Il est destiné à donner les consignes écrites et à être complété par les réponses des élèves. Plusieurs photocopiés peuvent être regroupés en un livret.

⁷⁹ En France, les copies des élèves à l'école élémentaire sont traditionnellement de type « Seyès », c'est une réglure typique comportant une marge à gauche limitée par un trait rouge marquant la frontière entre l'espace dédié à l'enseignant et celui de l'élève.

Figure 2 : Un photocopie (doc 712)

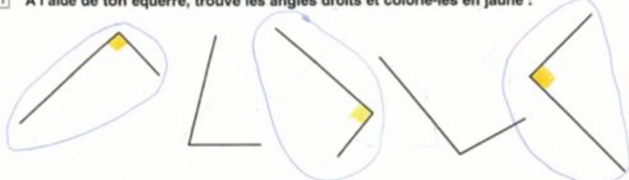
712

EVALUATION DE GEOMETRIE

Compétences évaluées:

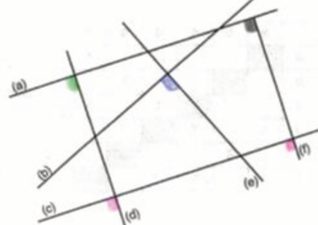
Percevoir et reconnaître des droites perpendiculaires.	A	NA
Résoudre des problèmes de construction de droites perpendiculaires.	A	NA

1 A l'aide de ton équerre, trouve les angles droits et colorie-les en jaune :




2 Complète ce tableau en mettant une croix (X) dans les cases qui conviennent pour indiquer les couples de droites perpendiculaires. Colorie les angles droits.

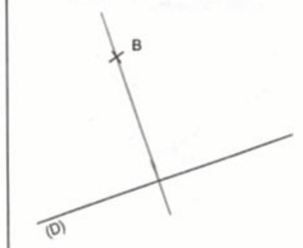
	a	b	c	d	e	f
a				X	X	X
b						X
c						X
d	X					X
e		X				X
f	X					



3 Trace une droite zt perpendiculaire à xy et passant par le point A. (Utilise l'équerre).



4 Trace la perpendiculaire à la droite (D) passant par le point B :



La grille d'évaluation est un support sous forme de tableau que l'élève ou l'enseignant complète. Il existe des grilles individuelles destinées à tracer des réponses d'un élève et les grilles collectives destinées à tracer les réponses d'un ensemble d'élèves. Elles ne comportent pas obligatoirement la réponse effective de l'élève, mais une trace de leur réponse.

Figure 3 : Une grille d'évaluation d'élève (doc 329)

Évaluation Anglais : Présenter la météo du Royaume Uni
Parler en continu

20/20/16

Je suis capable de :

Réciter un texte mémorisé	Saluer / Prendre congé	Donner des informations sur le temps qu'il fait	Savoir dire la date à l'oral (les jours/ mois et nombres ordinaux)
X	X	X	X

J'ai distingué ces types de supports parce qu'ils traduisent des modalités de pratiques différentes en matière de conception, de structure et de mise en œuvre.

Le document photocopié facilite la tâche pour l'élève comme pour l'enseignant : donner un photocopié fournit une direction, un cadre de réponse adapté aux attentes de l'enseignant. C'est aussi un moyen de fournir des consignes plus longues, agrémentées de documents (Chartier & Renard, 2000, p. 144), d'adapter des supports d'origine extérieure à la classe : issus d'internet, du commerce, de fichiers etc. Par ailleurs, le photocopié permet des formats de réponse facilitant la correction (type QCM, tableaux, texte à trous), celle-ci pourrait alors être faite « sur-le-champ » c'est-à-dire en présence des élèves, alors que le cahier nécessiterait davantage de temps hors classe (*id.*, p. 151).

Sur le plan pratique, les copies isolées et les photocopiés sont plus aisés à manipuler et à transporter que les cahiers et livrets, en particulier pour l'enseignant qui souhaite corriger les évaluations en dehors de la classe (Delcambre, 2006).

La vie du document peut se « lire » dans sa structure, elle reflète aussi des pratiques enseignantes. Je vais en décrire l'évolution tout en caractérisant ses composantes. J'expose l'ensemble des possibles, qu'il convient de ne pas considérer comme la description d'un document type.

4.2 Une structure initiale préparée par l'enseignant

Dans le cadre de la préparation à l'évaluation, l'enseignant pense le document qui servira de recueil des productions ou des traces de production des élèves évalués. Ce support est constitué de différentes composantes: l'identification du document, les consignes et le barème.


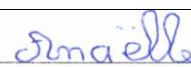


4.2.1. Identification du document

L'identification du document comprend les repères identitaires, certains sont plutôt institutionnels, d'autres disciplinaires et enfin d'autres sont plutôt d'ordre légal. Ces repères s'actualisent le plus souvent en entête des documents.

Les *repères institutionnels* permettent d'identifier le document au sein du système scolaire. Ils comportent les nom et prénom de l'élève qui a composé, le niveau dans le cursus scolaire (la classe et le cycle) et éventuellement l'identité de l'école (nom, ville) ainsi que l'identité de l'évaluateur (son nom et sa fonction).

La *temporalité* du document est indiquée par la date de l'évaluation ou par une autre désignation temporelle : le document est situé dans le temps scolaire avec l'usage de termes tels que « trimestriel » ou « période », ce qui lui confère son ancrage dans l'espace scolaire, institutionnel puisque ces temporalités ne coïncident pas avec celles du calendrier civil, cela est à mettre en lien en relation avec la *forme scolaire* (Reuter, 2007/2010e, Vincent, 1980).

Figure 4 : Identification du document, deux exemples (annexe-clé 01, doc 478 et 489)

				Contrôle de numération	cm2	trimestre 2	2013-2014
Nom:				Date:			
<u>Évaluation CM2</u>							

L'*indication disciplinaire* est un étiquetage de l'objet de l'évaluation et son cadre disciplinaire. Cela prend des formes diverses : des désignations de contenus, matières, domaines ou sous-domaines, rattachés ou rattachables à une discipline scolaire ou des désignations d'exercices emblématiques, de tâches ou d'objectifs. Ou bien ce sont des indications issues d'instructions officielles, par exemple les programmes et les compétences du socle commun. Ces indications sont centrales dans l'orientation didactique donnée à mes travaux. Elles m'intéressent parce qu'elles permettent de mettre au jour ce que les enseignants évaluent et d'éclairer la manière dont les disciplines sont constituées par les pratiques évaluatives.

Les indications disciplinaires sont précédées de la *désignation du dispositif*, elles différencient l'activité évaluative d'un exercice ordinaire : « évaluation de... », « contrôle de... »⁸⁰.

Enfin, une dernière indication identitaire est *l'origine du document*. Ce sont les références bibliographiques indiquant l'auteur et la source du document, les références d'un manuel ou d'un fichier par exemple, ou bien encore d'un organisme partenaire de l'Éducation Nationale.

4.2.2. Les consignes

L'enseignant construit le document en fonction de ce qu'il souhaite évaluer et indique aux élèves « la tâche à exécuter » (Groupe EVA, 1991, p.225). Aux côtés des questions posées et des exercices à faire, l'enseignant propose des *données*, c'est-à-dire la partie informative (Zakhartchouk, 1990/1994) : des textes et des documents nécessaires pour répondre à ce qui est demandé, parfois illustrés de photographies, schémas ou dessins.

L'enseignant construit aussi *des espaces de réponses*. Par ces espaces plus ou moins structurés, délimités, organisés, les formes de réponses sont induites. L'élève va ainsi être amené voire contraint à répondre sur un espace ligné ou quadrillé, dans un cadre blanc ou un tableau structuré, ou bien à organiser sa réponse dans un espace unique ou sur plusieurs espaces restreints. Certaines illustrations sont des supports nécessaires à la réponse de l'élève, par exemple une carte ou un schéma à compléter, à légender. Je considère ces espaces de réponses comme des consignes dans la mesure où elles contraignent l'élève à adopter une forme de réponse.

L'organisation des consignes en différentes parties titrées et la numérotation des exercices est une manière d'engager l'élève à répondre dans l'ordre des questions.

4.2.3. Le barème

L'enseignant peut fournir un barème aux élèves en donnant des indications sur la notation. Il annonce alors les points qu'il est possible d'obtenir pour chaque exercice. Cela se

⁸⁰ D'autres désignations sont possibles « je fais le point » (doc 786), « bilan » (doc 800 et 787), « examen » (doc 804), « devoir »...

concrétise au regard de chaque consigne (doc 307) ou dans un tableau présent en entête du document (exemple ci-dessous).

Figure 5 : Un exemple de barème en Français (doc T17)

	A	N°	note
→ Dégager le thème de l'histoire. questions 1 et 2			/12
→ Repérer dans un texte des informations explicites. questions 3 à 6			/18
→ Repérer dans un texte des informations implicites. question 7			/6
→ Proposer une réponse écrite, explicite et énoncée dans une forme correcte.			/8

Cela permet aux élèves de connaître la valeur et l'importance de chacune des questions ou des tâches proposées et éventuellement d'en tenir compte pour organiser son temps de réponse. L'élève peut aussi faire des prévisions sur son possible résultat.

Le barème fait partie de certains outils d'autoévaluation, il est matérialisé par un tableau dans lequel des indications permettent à l'élève de mettre en relation sa production avec les attendus. L'élève est amené à pointer ou compléter chacune des indications à l'appui d'une relecture de ses réponses pour les vérifier. Cette visée de relecture et de vérification en regard d'un barème donne des indications sur les éléments importants des réponses et sur ce que l'enseignant va regarder pour décider du résultat.

4.3. Une structure soumise aux élèves

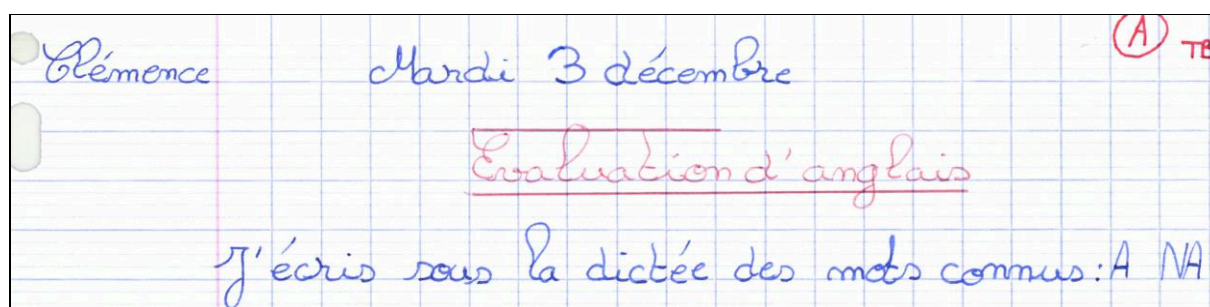
Le document d'évaluation est remis aux élèves lors de la passation de l'évaluation, au cours de la phase d'installation de la séance (phase 1). Il va être modifié par l'ajout des productions des élèves en réponse aux consignes, dès lors que l'enseignant les engage à composer (début de phase 2). À partir du moment où l'un des élèves a terminé, donc quand le premier document de la classe est *à priori* complété, la phase 3 s'amorce.

Autrement dit, en phase 1, le document est tel que l'enseignant l'a conçu, c'est *son* écrit, qu'il dupliquera en vue de le distribuer en classe. En phase 2, il devient la propriété de l'élève qui y appose son nom et y effectue sa production.

L'élève va composer sur les espaces qui lui sont réservés. L'organisation des réponses est tributaire des consignes données par l'enseignant (oralement ou au tableau) et de celles qui sont écrites sur le document. L'élève est contraint d'utiliser des lignes, des cadres de réponse⁸¹, ou bien de répondre directement sur les consignes lorsqu'il faut par exemple entourer, souligner, barrer, cocher, relier, compléter.

Toutefois, lorsque le document d'évaluation n'est pas un photocopie, l'élève va composer sur une copie (une feuille volante ou une page de cahier), c'est-à-dire un document non structuré par avance. Avant de produire ses réponses, l'élève va être amené à organiser le document avec les éléments qui lui seront fournis par l'enseignant, telle une délégation. Ainsi, il va écrire certains éléments d'identification du document : son nom et son prénom, la date, sa classe, l'indication disciplinaire et du dispositif. Il y ajoutera les consignes⁸² ou les références des consignes, par exemple le numéro de l'exercice ou de la question.

Figure 6 : Identification du document déléguée à l'élève (doc 741)



Sur la copie, l'élève doit ensuite gérer la présentation de ses réponses sur un espace *a priori* illimité (plusieurs pages peuvent composer la copie), tout en respectant les formes de présentation attendues voire contraintes par l'enseignant : l'écriture dans le lignage, les sauts de lignes demandés, l'espace réservé à l'enseignant (la marge par exemple).

⁸¹ Cela comprend les tableaux, les espaces blancs délimités, les cartes, schémas, etc...

⁸² Les consignes peuvent lui être données sur un support à part qu'il colle ou bien il écrit les consignes dictées par l'enseignant ou bien encore il les recopie du tableau ou d'un manuel scolaire.

4.4. Des retours tracés et visés

En fin de séance d'évaluation (ou quand l'élève a terminé), le document revient à l'enseignant pour correction-notation. Dès lors, le document va accumuler des traces de prise de connaissance par différents acteurs et qui constituent différentes composantes : les traces de l'enseignant en retour à l'élève, la correction par l'élève, la visée par les parents, voire d'autres acteurs.

4.4.1. Les traces de l'enseignant

Les traces de l'enseignant sur la production de l'élève sont très diverses, c'est le résultat de l'évaluation, l'appréciation de l'enseignant ainsi que des validations et invalidations des réponses⁸³. Le maître apporte éventuellement une *correction* des réponses de l'élève⁸⁴.

Au cours de la phase de correction-notation, l'enseignant produit un résultat. Il valide ou invalide les réponses par des interventions sur ou autour de la production de l'élève.

Figure 7 : Traces de l'enseignant sur la production de l'élève (doc 511)

4) Dans chacune de ces phrases, souligne les termes spécifiques et trouve le terme générique qui correspond. 25

Manon a tracé un U, un A, un L, un O et un E à l'encre noire. Lettres ✓

Rémi a acheté des tartelettes, des flans et des éclairs au chocolat. pâtisseries ✗

J'ai vu une émission sur les persans, les siamois et les angoras. animaux ✓

Sur cette radio, on voit bien le radius, l'humérus et le cubitus. endroit du corps ✗

⁸³ Ces traces, annotations et appréciations, ont fait l'objet de plusieurs études pour interroger leur fonctionnalité et la part du dialogue avec l'élève (Jorro, 2000/2006 ; Halté, 1984).

⁸⁴ Je désigne par ce terme la mise en évidence des erreurs de l'élève ou l'indication de la réponse attendue par l'enseignant.

Il barre, souligne, entoure, apporte la réponse attendue. Au fil des exercices, il effectue les pointages des réussites ou non-réussites matérialisés par des traces symboliques : des traits, des croix... (Jorro, 2000/2006) Ces marquages sont propres à l'enseignant, plus ou moins explicites, surtout pour celui qui n'en a pas les codes.

Le résultat (ou la notation) comprend la note générale et les notes intermédiaires (par exercice), chiffrées ou bien sous d'autres formes de codage : code couleur (vert, orange, rouge), alphabétique (A, B, C, D, E), acronymique (TB pour très bien, NA pour non acquis), pictogrammes (Gimonnet, 2007, p. 111, 271 ; IGEN, 2013). Des appréciations et commentaires complètent cette notation (très bien, presque parfait...).

Cela s'effectue de manière morcelée et diffuse, soit dans un espace matérialisé et prévu sur le document, soit dans la marge. Cependant, les interventions écrites de l'enseignant (corrections, remarques, repères de prise en compte du résultat...) ne s'y limitent pas, elles peuvent empiéter sur la production de l'élève, en surcharge du texte (Daunay & Lusetti, 1994). Le plus souvent, ces traces enseignantes sont de couleur rouge « *quand j'entends 'évaluer', je sors mon crayon rouge* » Mas (1984, p. 23), qui caricature l'évaluation. « *la présence de la couleur rouge dans le cahier témoigne d'une vigilance institutionnelle à l'égard de ce qui est bien ou mal fait, rassure les parents, et de façon plus ou moins diffuse, entretient la mobilisation des enfants* » (Chartier & Renard, 2000, p.152).

4.4.2. Le corrigé et les visées extérieures

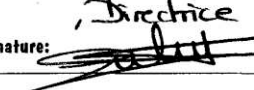
Le document annoté est une seconde fois remis à l'élève pour qu'il y apporte les corrections. L'enseignant propose à l'élève de revenir sur les attendus, il l'amène à corriger les erreurs, les oublis, les *dysfonctionnements* (Reuter, 2007/2010d, 2013d). Ces traces de correction se font d'une couleur différente des réponses initiales et de celle de l'enseignant. Le plus souvent, le vert est de mise. Ce corrigé n'est pas systématique, il est même plutôt rare sur les documents recueillis.

Enfin, la dernière composante du document est la visée extérieure qui est signe de la diffusion du résultat et de sa prise de connaissance par des personnes extérieures à la classe et habilitées à le faire. Le plus souvent ce sont les parents ou leurs représentants légaux, c'est parfois aussi le directeur de l'école. Généralement, cette composante est limitée à la présence

d'une signature. L'emplacement de cette visée est éventuellement pensé lors de la composition du document.

Figure 8 : Visées extérieures des documents, deux exemples (doc 387 et 647)

<p>Note</p>	<p>CULTURE HUMANISTE DEVOIR D'HISTOIRE <i>Révolution et Empire</i></p>	<p>Signature des parents</p>
-------------	--	------------------------------

<p>Permis obtenu le: 20/06/2013 Corrigé par (Nom, qualité, signature): Hte, Directrice. Résultat: Admis <input checked="" type="checkbox"/> Ajourné <input type="checkbox"/> Signature: </p>	<p>Total : 18 / 20</p>
---	------------------------

4.5. Les structures et les pratiques de conception des documents

Les composantes décrites ne sont pas des composantes immuables que l'on retrouverait sur chacun des documents d'évaluation, sous forme d'une organisation spatiale stable et donc d'une structure stéréotypée.

4.5.1. Actualisation des composantes

L'actualisation des composantes est en relation avec le moment où le document est prélevé dans le processus d'évaluation : les composantes s'accumulent. Ainsi il y a moins de composantes lors de l'entrée du document en classe que lorsqu'il est archivé. C'est sur ces documents en fin de processus que j'appuie le propos qui suit.

La production de l'élève et la correction-notation sont deux composantes toujours présentes sur le document de type photocopié ou copie. Elles sont identifiables l'une et l'autre en raison de la couleur utilisée voire de la typologie. Dans de rares cas toutefois la production de l'élève n'est pas visible sur le document, elle est limitée à une trace de ce qu'il a effectué. J'y reviendrai dans les résultats disciplinaires (chapitre 4).

Les autres composantes ne sont pas systématiques. Les *consignes* sont parfois absentes, le *barème* est peu présent. Le *corrigé* est plutôt rare, ce qui signifie que les élèves ne

sont pas toujours amenés à reprendre leur production, ou pas directement sur le document d'évaluation. Certaines dimensions de l'*identification* sont rarement présentes (identité de l'école, cycle) alors que l'*identité de l'élève* ainsi que le *dispositif d'évaluation* et les *indications disciplinaires* sont rarement absents. Le *repère temporel* n'est pas systématique. L'*identité de l'évaluateur* est anecdotique. L'*origine* du document est rarement indiquée, elle l'est lorsque le document est issu d'un fichier du commerce destiné à être dupliqué.

La présence d'une *visée extérieure* (signature des parents) peut être systématique dans une classe ou bien être plus exceptionnelle dans une autre. Il y a peut-être là une volonté de faire remarquer une production lors d'un résultat médiocre de l'élève.

Les composantes sont aussi tributaires du support. Ainsi la structure d'un photocopié est plus complexe que la copie du fait des possibilités matérielles pour le construire et le composer (usage du numérique pour inclure des documents, de la photocopieuse pour réaliser des montages, Morisse, 2011).

Lorsque les élèves composent sur des pages de cahier ou dans un livret (constitué de plusieurs photocopiés), ils n'indiquent pas leur identité qui figure en première de couverture. Sur copie (comprenant aussi les pages de cahier), le repère temporel est limité à la date, les références aux instructions officielles ne sont pas présentes. Les consignes peuvent être absentes du document, ce qui est indicateur de consignes orales ou écrites au tableau. Elles peuvent prendre très peu de place en étant limitées à une phrase ou matérialisées par une numérotation ou une indication de page sans qu'il soit toujours possible de savoir à quoi elles correspondent. Les consignes sont alors peu explicites pour celui qui consulte le document en dehors de la séance d'évaluation.

Enfin, l'absence d'indication du *dispositif* d'évaluation s'explique lorsque les élèves composent sur un cahier ou un livret spécifique aux évaluations.

Les copies et photocopiés peuvent se combiner. Ce n'est pas exceptionnel. Lorsqu'il complète une copie, le photocopié renforce la composante des consignes, il comporte éventuellement un espace dédié à la correction-notation et un espace d'identification (dispositif et indications disciplinaires).

4.5.2. Des structures irrégulières...

Sur l'ensemble des documents étudiés, il n'apparaît pas une structure régulière des documents. Cela rejoint ce que souligne Morisse (2011, p.148) à propos des supports de cours : ils sont construits d'éléments divers, voire disparates. Cette auteure montre leur processus de fabrication particulier, qualifié aussi de *bricolage* (Perrenoud, 1994), ou *d'artisanat intellectuel* (Barrère, 2002, p. 59) : les enseignants disent découper, coller, faire des montages à partir de sources diverses. Ils modifient, transforment, réorganisent des pages de manuels scolaires, de site internet, des documents personnels ou échangés avec leurs collègues... pour finalement obtenir leur propre document.

Les enseignants interrogés dans le cadre de cette thèse s'inscrivent dans ces pratiques lorsqu'ils *fabriquent* leurs supports d'évaluation. Et là, j'ai distingué plusieurs formes de documents lorsqu'ils sont photocopiés.

Soit une structure type dans laquelle la mise en page de certaines composantes est régulière, c'est souvent le cas pour l'espace des identifications : la structure, tout comme une certaine régularité typographique, sont retrouvées sur la plupart des documents photocopiés d'un même enseignant. Cette manière de faire est facilitée par l'usage du traitement de texte pour créer un modèle.

« Je m'arrange toujours pour que ce soit au même format sur fiche, avec la même présentation pour que... voilà pour que les parents cherchent pas et puis les enfants perdent pas de temps à comprendre où ça se trouve etcétera, c'est vraiment clair » (annexe 8, Marc, 180).

Soit des documents « bruts » (ou « copie conforme ») de sources diverses sans modification de la composition d'origine. Cela semble être justifié par le côté pratique : *« Pour moi c'est un gain de temps »* (annexe 8, Catherine, 420). Les structures de ces documents sont variées, tout en ayant une stabilité dès lors qu'ils ont la même origine (cf. les documents 35 à 64, annexe-clé 01).

Entre le document composé par l'enseignant sur un modèle régulièrement respecté et le document d'origine extérieur utilisé brut, toutes les combinaisons sont possibles en matière de présentation : adapter des extraits de documents à la structure modèle ou combiner divers documents bruts pour en faire un seul.

Une enseignante commente positivement les documents de sa collègue qui harmonise les documents d'évaluation mais s'interroge toutefois sur le bien-fondé d'une telle régularité :

« C'est bien tu vois qu'elle fasse ça, je trouve ça bien de toujours présenter de la même façon mais d'un autre côté les gamins ils sont formatés quelque part. Parce que l'année prochaine, regarde. Ils vont se trouver avec dix professeurs. Dix professeurs qui ne présentent pas forcément de la même façon » (annexe 8, Catherine, 426).

Cette question de présentation pourrait paraître un détail mais elle montre une réelle tension pour l'enseignant qui s'interroge sur sa manière de faire *« est-ce que ça te choque, toi⁸⁵ ou pas [...] / le fait que les évaluations ne soient pas présentées toutes de la même façon ? »* (annexe 8, Catherine, 414/418) et ce qui pourrait être attendu par l'inspecteur *« peut-être que l'inspecteur serait pas d'accord »* (id., 428).

4.5.3. ... en relation avec la conception des documents

Pour évaluer leurs élèves, les enseignants font des sélections, des choix d'exercices. Ils reprennent parfois leurs documents d'une année sur l'autre, en les modifiant éventuellement, mais ce n'est pas systématique, ni pour toutes les évaluations de l'année, ni dans toutes les disciplines. Ils conçoivent aussi de nouveaux documents d'évaluation à partir de sources diverses (Morisse, 2011).

Ainsi, il existerait des documents *« faits maison »*, entièrement conçus par l'enseignant, mais *« c'est rare, très très rare »* insiste Catherine et il m'a été difficile de comprendre ce qui est effectivement une conception entière des exercices et la conception inspirée, recopiée d'exercices existants. Les enseignants peuvent dire qu'ils font eux-mêmes les documents d'évaluation, tout en expliquant qu'ils s'inspirent d'autres sources : *« C'est toujours moi qui conçois [EM : à partir d'un fichier ?] De temps en temps je reprends, je m'inspire d'exercices à gauche à droite. Je réinvente pas tout. Ce ne sont pas des fiches toutes prêtes, jamais, jamais, jamais »* (annexe 8, Marc, 184-192).

Les sources utilisées peuvent être des documents directement destinés à l'évaluation des élèves : des ressources en ligne, institutionnelles ou non (sites académiques, blogs d'enseignants), des fichiers du commerce dits pédagogiques, des extraits de manuels

⁸⁵ Cette enseignante m'interroge pendant l'entretien.

scolaires, les livrets d'évaluations nationales, des documents distribués dans le cadre d'animation pédagogique ou de participation à des réseaux d'enseignants (par exemple le Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture dit R.O.L.L.), des documents glanés, partagés entre enseignants. Ces documents, lorsqu'ils sont commerciaux ou institutionnels et utilisés de manière *brute*, sont le plus souvent identifiables par la présence des indications légales : l'indication de l'auteur, de l'éditeur⁸⁶, de l'institution (par exemple : DEPP, MEN). C'est aussi sur ces documents qu'un barème est le plus souvent présent. Ce sont des documents pensés pour un usage « clé en main » par les enseignants⁸⁷.

Enfin des compilations et des aménagements de ces diverses sources sont aussi possibles. Cela donne des documents plus complexes en termes d'organisation, de structure, de variations typographiques, d'illustrations. Les enseignants choisissent et adaptent les exercices d'évaluation à leur enseignement (Cardinet, 1988 ; Chevallard, 1986/1991), ils pensent aussi à la praticité du document pour corriger, noter, repérer les compétences, la notion de *bricolage* prend toute sa dimension matérielle.

Les enseignants ne précisent pas leurs sources extérieures sur les documents qu'ils (re)construisent, mais leurs propres documents restent tout autant anonymes⁸⁸. À ce propos, Morisse (2011) soulève la problématique de l'engagement et de la responsabilité des maîtres dans la conception des documents. En matière d'évaluation, les enseignants expliquent qu'ils ne souhaitent pas donner leurs sources, surtout si ce sont des sites internet, pour en éviter la consultation par les parents (et les élèves ?) sur les possibles évaluations à venir⁸⁹.

⁸⁶ Les documents issus de fichiers à dupliquer comportent la mention légale « photocopie autorisée pour une classe seulement ».

⁸⁷ Selon les sources, ces documents peuvent faire partie d'un ensemble (parfois appelé « méthode »), constitué d'un livret pour l'enseignant, de documents d'enseignement, de fiches d'exercices pour les élèves, voire d'un protocole d'évaluation, d'une notice de correction et de conseils de remédiation.

⁸⁸ Il n'est pas toujours possible d'identifier l'enseignant qui met en œuvre les documents dans la classe, c'est le cas par exemple des classes où deux enseignants interviennent ou lorsque l'enseignant est remplacé. J'ajouterai à ce propos, mon expérience professionnelle, où des enseignants titulaires s'interrogeaient sur la place des traces écrites produites par un remplaçant dans leur classe, voire même ne laissaient pas les cahiers du jour à disposition lorsqu'ils étaient remplacés. Cela interroge la manière dont les enseignants assument ou non ce qu'ils donnent à voir à l'extérieur de la classe.

⁸⁹ Sur certains blogs, l'accès est limité par un mot de passe, c'est le cas de « La classe de Steph ». La responsable de ce site, que j'ai contactée, ne souhaite pas que des élèves ou des parents d'élèves y aient accès.

5. Les temporalités de l'évaluation

Les temporalités de l'évaluation prennent part dans les modalités de passation des évaluations. Les différents modes de répartition des séances sur l'année scolaire, les durées des séances et les organisations temporelles au sein même de la séance contribuent au regard sur les pratiques enseignantes⁹⁰.

5.1. Une programmation des séances selon le mode d'évaluation

Les enseignants programment leurs évaluations en fonction du type d'évaluation choisie. Ainsi, les évaluations dites *continues* sont rythmées par les enseignements puisque chaque contenu enseigné, tel « une petite unité élémentaire » (Astolfi, 2008b, p. 77) est évalué en fin de séquence⁹¹, ou bien elles sont planifiées dans l'emploi du temps des élèves, de manière hebdomadaire par exemple. Les évaluations dites *périodiques* ou trimestrielles sont programmées en fonction des remises de bulletins scolaires par l'établissement, c'est-à-dire entre trois et cinq fois au cours de l'année scolaire.

Certaines écoles programment des évaluations *diagnostiques* en début d'année scolaire et des évaluations de *mi-parcours* ou de *fin de parcours* de manière à faire des bilans pour organiser des groupes de besoin pour l'année en cours ou la rentrée scolaire suivante, ou bien encore pour remplir le livret personnel de compétences. Ces évaluations ne sont pas toujours formelles (à mon sens) dans la mesure où elles ne sont pas toujours annoncées aux élèves et les résultats ne sont pas systématiquement diffusés. Il semblerait d'ailleurs que les résultats ne sont pas formulés de la même manière que les résultats diffusés. Il n'y a par exemple pas toujours de note donnée à ces évaluations, elles restent au sein de l'école au contraire des résultats diffusés sur un bulletin.

Enfin, les évaluations institutionnelles, c'est-à-dire les évaluations nationales ou les évaluations demandées par les inspecteurs, sont prescrites. Les enseignants n'ont pas le choix de la programmation, elles sont regroupées sur un temps très court, à des dates imposées.

⁹⁰ C'est une part de l'évaluation qui ne me semble pas avoir été précédemment étudiée dans les travaux sur l'évaluation, elle est construite à partir d'observations de classe (Verfaillie-Menouar 2011, 2012, Menouar & Bart, 2014).

⁹¹ J'entends par séquence un cycle de plusieurs séances d'apprentissage.

Ainsi, les dernières évaluations nationales prescrites étaient à faire passer durant une semaine, à raison de deux séances par jour.

5.2. Les durées des séances

Je considère qu'une séance d'évaluation commence lorsque l'enseignant installe les consignes et se termine lorsque tous les élèves ont terminé leur évaluation. C'est entre ces limites qu'il est possible de mesurer la durée d'une séance d'évaluation.

5.2.1. Des limites de début et de fin peu perceptibles

Or, l'observation sur le terrain met en discussion ces limites théoriques. Les consignes d'installation de la séance d'évaluation ne sont pas perceptibles d'emblée. Il existe une zone frontière, un peu floue, entre le temps ordinaire de classe et celui de l'évaluation. En effet, l'enseignant qui installe une séance d'évaluation commence par mettre les élèves en condition en rompant avec ce qui vient de se terminer.

Si l'évaluation est prévue dès le début de la journée en classe, elle est précédée du temps d'entrée et d'installation en classe (rangement des cartables, sortie des outils nécessaires pour travailler) puis de rituels tels le relevé des absences, le pointage pour la cantine, la correction des devoirs. Si l'évaluation fait suite à une activité d'enseignement, il y a rupture avec ce qui vient d'être effectué. Ce temps frontière est géré par l'enseignant, toutefois la différence entre des consignes organisationnelles à des fins de régulation de la vie de classe et les macro-consignes visant la mise en place de conditions propices à l'évaluation sont peu perceptibles.

D'autre part, la frontière en fin de séance n'est pas plus nette. C'est particulièrement le cas lorsque les élèves sont amenés à se déplacer jusqu'au bureau de l'enseignant pour lui remettre leur copie puis sont autorisés à faire une activité dite *d'attente*. Ou bien encore lorsqu'un ou deux élèves terminent leur évaluation alors que les autres démarrent une nouvelle activité sans que l'enseignant ne signale clairement le changement de situation.

5.2.2. *La gestion du temps des séances entre rigueur et souplesse*

La gestion du temps des séances d'évaluation présente deux pôles : d'un côté la maîtrise rigoureuse des durées et d'autre part, une gestion beaucoup plus souple du temps accordé à la séance.

D'abord les enseignants n'indiquent pas systématiquement aux élèves le délai laissé pour l'évaluation. Lorsqu'il est annoncé, il peut prendre la forme d'une durée « *vous avez une demi-heure* »⁹² (annexe-clé 07 M16, 196), d'un horaire « *on arrête vers 10 heures* » (annexe-clé 07 M12, 4). Ce délai peut être tributaire de l'emploi du temps :

« Donc, là il est dix heures cinq, la récréation c'est dix heures et demie, dix heures trente-cinq donc, vous avez à peine une demi-heure. Parce que je suis de service, je sors, donc là je pense que c'est largement faisable. Il faut pas non plus que ça traine trop longtemps » (annexe-clé 07 M14, 1).

L'adaptation de la durée de l'évaluation aux besoins des élèves est visible par la durée de la phase d'achèvement (phase 3). Plutôt que de limiter la durée de la séance d'évaluation, les enseignants laissent aux élèves le temps de composer, ils acceptent alors une activité d'attente pour les élèves les plus rapides (partie 2.3, infra).

Il existe différentes formes d'adaptation des délais au rythme des élèves, que ces délais aient été indiqués ou non aux élèves. En voici quelques exemples. L'enseignant laisse durer la séance d'évaluation autant de temps que nécessaire même s'il ne reste qu'un seul élève en évaluation : Marcel viendra me dire « *Il ne reste plus que Lydia, c'est normal* » (annexe-clé 07 M22), il ramassera la copie de cette élève cinq minutes plus tard et clora alors la séance. Une autre stratégie est de stopper la séance mais de laisser composer un ou deux élèves, c'est le cas de Robert après avoir fait ranger les livres autorisés en attendant la fin de la séance, commence un nouvel enseignement : « *c'est bon alors, il nous reste Adrien. Adrien, je te laisse un petit peu de temps. Tu as le temps, tu réfléchis, tu prends ton temps. D'accord ? Donc tout le monde a... terminé ? Vous rangez vos livres* » (annexe-clé 07, M13, 153). Enfin, si le délai prévu est insuffisant et que le temps scolaire oblige à l'arrêt, la séance peut être

⁹² Cela nécessite pour les élèves de vérifier l'heure de départ et calculer l'heure de fin de la séance pour la contrôler par eux-mêmes.

suspendue pour être reprise ultérieurement : « *Retournez vos feuilles ! Récréation ! [...] vous avez besoin de prendre l'air* » (annexe-clé 07, M14, 129).

5.2.3. Poids des phases dans les durées des séances

La présence de la phase 3 (achèvement de la séance) montre l'adaptation possible de la durée de passation en fonction du temps utilisé par le premier élève, jusqu'à celui du dernier élève. L'absence de cette phase 3 montre une pratique plus stricte de l'enseignant qui se tient au délai prévu et qu'il considère comme suffisant.

Dans une précédente étude (Verfaillie-Menouar, 2012)⁹³, j'ai mis au jour que cette phase 3 était inexistante en évaluations nationales et exceptionnelle en évaluations ordinaires. Lorsqu'elle est présente, elle dure en moyenne près d'un tiers de la séance. Elle peut être plus longue que la phase 2, c'est-à-dire que lorsque tous les élèves composent en même temps. Le maître passe alors plus de temps à gérer la situation de classe instable entre les élèves qui ont terminé et les élèves en évaluation.

Les variations des durées des phases ne sont pas limitées à la phase 3. La phase 1 (dite d'installation) présente aussi d'importantes variations. Parfois très courte, elle peut ne prendre qu'une minute mais ce n'est pas proportionnel à la longueur de la séance. Elle peut aussi aller jusqu'à durer près d'un tiers de la séance, indiquant que l'enseignant prend le temps d'installer la situation d'évaluation et de donner les consignes. Au contraire de la phase 3, cette phase d'installation est toujours présente et prend en moyenne six minutes, quelle que soit la durée de la séance⁹⁴.

La durée de la phase 2 (dite de maintien de la situation) est mécaniquement liée à celle des phases précédente et suivante. Les séances sont très variables, cette phase peut aller jusqu'à occuper plus de 90 % du temps ou au contraire être limitée à moins d'un quart. Lorsqu'elle est plus courte, c'est essentiellement en raison de la souplesse du temps laissé pour que l'ensemble des élèves composent, c'est-à-dire la phase 3.

⁹³ Les résultats présentés ici proviennent de l'étude de séances d'évaluation en Français et en Mathématiques : 10 séances d'évaluations nationales et 13 séances d'évaluations ordinaires en Français et en Mathématiques. Ces séances duraient entre 26 et 67 minutes.

⁹⁴ La phase 3 la plus courte occupe 19 % de la séance alors que la plus longue peut aller jusqu'à 50%. La phase 1 la plus courte prend 3% de la séance, la plus longue 34 %.

Ainsi les variations temporelles de l'évaluation, tant dans leur programmation générale qu'au cours de la séance, ajoutent une dimension supplémentaire aux variations des pratiques évaluatives.

6. Prescriptions, pratiques et stratégies de passation

J'ai construit une modélisation de l'évaluation et des structures des documents tout en proposant avec prudence de ne pas les considérer comme des modèles. J'ai tenté de montrer les possibles. En guise de synthèse, je vais présenter différentes stratégies de passation mises au jour lors d'une étude comparative des évaluations nationales et ordinaires (Verfaillie-Menouar, 2012 ; Menouar & Bart, 2014).

6.1. Des prescriptions et des pratiques, des écarts possibles

Les variations des pratiques vont à l'encontre des modes de passation prescrites aux enseignants dans le cadre des évaluations nationales. En effet, visant une normalisation des épreuves, l'institution prescrit un protocole de passation pour les évaluations nationales. Celui-ci est matérialisé par un livret à destination de l'enseignant et des cahiers à l'usage des élèves.

6.1.1. Un protocole officiel prescrit

Le livret de l'enseignant (MEN, 2011b) est un outil qui m'a semblé pertinent pour cerner les prescriptions en termes de pratiques d'évaluation. La prescription institutionnelle, appelée « protocoles d'évaluation » (MEN, 2011b p. 1) comporte les règles de passation : les conditions générales de l'épreuve comprenant des macro-consignes (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004) et les consignes précises pour chaque exercice.

Les macro-consignes à transmettre aux élèves avant chaque séance⁹⁵ sont « à appliquer strictement » (MEN, 2011b, p. 1, annexe 9) et portent sur les vérifications du matériel nécessaire, les modifications possibles des réponses au cours de l'exercice et les indications

⁹⁵ Une période d'évaluation nationale des acquis des élèves en CM2 s'étendait sur 4 jours fixés nationalement. Elle comportait trois séances de Français et trois séances de Mathématiques.

de durée des exercices. Il est précisé dans le protocole « qu'aucune autre indication ne doit être donnée » (*id.*, p. 1).

Pour chaque exercice, l'enseignant doit lire la consigne écrite dans son livret « Dire aux élèves... » et terminer par l'indication de durée : « vous avez x minutes ». En dehors de rappels de temps sur les exercices longs, aucune intervention de l'enseignant n'est envisagée par le protocole en cours de séances. Les élèves ont des consignes écrites sur leur document (le livret destiné à recevoir leurs réponses), il est à noter que ces consignes ne sont pas textuellement celles du protocole lues par l'enseignant.

Les consignes alternent avec le temps laissé aux élèves pour répondre, ainsi la passation d'évaluations nationales modifie la modélisation proposée. En effet, pour chaque exercice la phase d'installation (phase 1) est suivie de la phase de maintien de la situation (phase 2), cet enchaînement (phase 1/phase 2) se répète tout au long de la séance, autant de fois que d'exercices. À la fin du temps imparti au dernier exercice, la séance s'arrête. La clôture de la séance est donc concomitante avec l'annonce de la fin du dernier exercice, sans apparition de phase 3.

Tableau 4 : Structure prescrite d'une séance d'évaluations nationales

PHASES	COMPOSANTES
Phase d'installation (dite phase 1)	- annonce de la situation - organisation spatiale et matérielle - macro-consignes - consignes du premier exercice et durée annoncée
Phase de maintien de la situation (dite phase 2)	Surveillance active et chronométrée du premier exercice
Phase 1	Consignes du second exercice
Frontière	« vous avez x minutes »
Phase 2	Surveillance active chronométrée du second exercice
(suite alternance phase 1 et 2)	...
Phase 1	Consignes du dernier exercice
Frontière	« vous avez x minutes »
Phase 2	Surveillance active chronométrée du dernier exercice
FIN	- Annonce de la fin du dernier exercice et de la séance - Fermeture et ramassage des livrets d'évaluation.

J'ai considéré ce protocole comme une référence de pratique, dans la mesure où il est instauré par l'institution pour harmoniser la passation des évaluations nationales. J'ai ainsi défini la « pratique protocolaire » les pratiques de passation qui respectent rigoureusement les celles qui sont prescrites.

6.1.2. Des interventions enseignantes non protocolaires

Les rares études sur les pratiques enseignantes lors de la passation d'évaluations montrent que les enseignants sont en tension entre l'aide aux élèves en difficulté face à l'épreuve et l'attitude propre à une évaluation « froide et objective » (Cardinet, 1988, p. 207) exigée. Chevallard (1986/1991) s'est intéressé à la négociation didactique, processus se jouant dans « l'intimité de la classe », renvoyant aux transactions entre l'enseignant et les élèves à propos du savoir, processus où « chacun des partenaires prend des risques et tente sa chance » (Chevallard & Feldman, 1986, p. 69).

Cela se manifeste dans les classes observées par différentes formes d'interventions des enseignants au cours de la séance, alors qu'elles ne sont pas prévues dans le protocole prescrivant les modalités de passation. Elles sont plus ou moins importantes selon les enseignants⁹⁶.

Ainsi, les enseignants peuvent intervenir au moment des consignes (phase 1) ou sur le temps laissé aux élèves pour composer (phase 2). D'autre part, ils peuvent être l'initiateur du discours ou bien répondre à une sollicitation d'élève. Ils s'adressent à un ou plusieurs élèves et comme je l'ai précédemment décrit, l'adresse individuelle peut toucher l'ensemble des élèves qui seraient disposés à l'écouter ou à l'entendre.

Les enseignants interviennent pour donner un conseil, un complément ou une reformulation de consignes ou bien pour proposer des méthodes de travail. Ils insistent aussi sur la manière de présenter les réponses si elles diffèrent des habitudes de la classe. Il leur arrive d'interroger les élèves (individuellement ou à la cantonade) pour s'assurer de la compréhension des consignes ou bien encore pour leur donner quelques pistes en relation avec ce qui a été fait en classe. Ils restent prudents sur ces écarts protocolaires, quitte à le

⁹⁶ J'ai relevé entre 14 et 86 le nombre de tours de parole non prévus dans le protocole de passation. Pour davantage de précisions sur ce que je considère comme un tour de parole, se reporter au chapitre 3, partie 7.

préciser aux élèves : « *Alors je vous explique parce que ça va poser problème. Normalement je n'ai pas le droit* » (Christèle, annexe-clé 07, M5, 77).

Et lorsqu'il s'agit de tenir les délais imposés, les enseignants font preuve d'une certaine rigueur. Ils se munissent d'un chronomètre pour contrôler les durées imparties aux épreuves. Au maximum, une séance peut durer cinq minutes de plus que le temps imparti (soit un écart de 10 % par rapport aux durées totales imposées).

Les enseignants, attachés à maîtriser la gestion du temps, signalent aux élèves les délais supplémentaires qu'ils leur accordent : « *C'est terminé normalemen / Julien, tu as fini ? / Maxime ? [...] Finis tes mots, vas-y. Allez Maxime, dépêches toi !* » (Christèle, annexe-clé 07, M5, 52-57). A l'inverse, ils s'assurent que tous les élèves ont effectivement terminé pour arrêter un exercice avant la fin du temps imparti : « *Vous avez tous fini [...] oui ? sûr ? On peut passer à un autre ? Vous vous êtes relus ? [...] bon alors l'exercice quinze en dessous.* » (Estelle, annexe-clé 07, M3, 54).

6.2. Des stratégies de passation qui motivent l'interrogation disciplinaire

Il existe peu (voire pas) de prescriptions en matière de passation d'évaluation. Les plus précises semblent être celles du protocole des évaluations nationales ci-dessus présentées. Je propose de caractériser différentes stratégies de passation en référence à la « passation protocolaire » et au regard de la modélisation proposée.

La passation référente, dite protocolaire, est celle de l'enseignant qui respecte rigoureusement les consignes d'un protocole d'évaluation⁹⁷ tout en assurant la régulation pédagogique. C'est-à-dire qu'il se limite aux interventions qui lui permettent de maintenir les conditions nécessaires à la situation par des rappels de procédure ou des rappels à l'ordre : « *Non, Pierre, tu ne tournes pas les pages* », « *Aline, s'il te plaît, tu te tais* » (annexe-clé 07, M4, 6, 24). Pour les évaluations nationales, c'est aussi respecter l'alternance des consignes avec le temps de travail chronométré et laissé aux élèves.

⁹⁷ Il n'existe rien dans les textes et programmes officiels pour les évaluations ordinaires, sauf quelques recommandations sur les formes d'évaluation dans les documents d'accompagnement du livret Personnel des Compétences (mettre références), mais elles ne donnent pas d'indications de protocole à respecter pour les évaluations dites ordinaires.

Je propose de différencier quatre stratégies de passation au regard des manières de procéder qui s'écartent de ce protocole et qui me semblent possibles de penser pour les séances ordinaires malgré l'absence de prescriptions officielles : les stratégies prudente, aidante, accompagnée et dirigée.

Les deux premières stratégies (prudente et aidante) sont relativement proches, elles semblent destinées à éviter les problèmes relatifs aux consignes et à leur mise en œuvre. Ces stratégies sont à rapprocher des gestes de *surguidage* décrits par Anne Jorro (2016) qui centrent l'élève sur « l'objet de savoir et sur la démarche à mobiliser pour obtenir le résultat attendu » (p. 60). L'enseignant apporte des précisions en reformulant ou complétant les consignes, en distillant des conseils méthodologiques et en rappelant la forme attendue des réponses :

« N'hésitez pas à relire votre énoncé / N'oubliez pas le cadre pour les calculs. S'il n'y a pas de calcul, on ne peut pas voir si vous avez bien raisonné / Je vous laisse le temps de vérifier vos calculs, pour ceux qui ont terminé » (Fabienne, annexe-clé 07, M6, 17/ 19/ 26).

Je caractérise la stratégie *prudente* lorsque l'enseignant anticipe sur ce qui, à ses yeux, pourrait poser problème aux élèves. Il intervient alors d'emblée dès la formulation des consignes (en phase 1) en s'adressant à l'ensemble des élèves.

La seconde stratégie est qualifiée *aidante* lorsque l'enseignant accepte les questions des élèves et y répond. Il le propose au moment des consignes pour prendre connaissance des difficultés effectives des élèves avant d'apporter les indications nécessaires : « *Vous avez cinq minutes, est-ce qu'il y a des questions ?* » (annexe-clé 07, M7, 6). Il autorise aussi les sollicitations au cours de la passation en phases 2 et 3 : soit sous forme d'un échange individuel à voix basse alors qu'il est à proximité de l'élève qui le questionne, soit sous une forme plus collective lorsque la question est autorisée à voix haute ou bien encore lorsque, posée à voix basse, elle incite l'enseignant à élargir la réponse à toute la classe : « *comme il l'a posée, ça pouvait être utile à tout le monde, donc je le dis à tout le monde, à voix haute* » (entretien avec Christèle, Verfaillie-Menouar, 2012).

La troisième stratégie dite *accompagnée* est celle de l'enseignant qui autorise les sollicitations des élèves mais n'y répond pas lui-même. Il accepte des échanges entre les

élèves et les régule, ou bien amène l'élève à un retour réflexif sur sa question : « à ton avis ? » C'est plutôt une stratégie *d'accompagnement*⁹⁸, même si l'enseignant est plutôt en position de retrait. Il met l'élève en position de réflexion y compris avec ses pairs. L'échange ci-dessous, enregistré au cours d'une séance d'évaluations nationales en est une illustration (annexe 07, M7). L'exercice demandé aux élèves consiste à utiliser un extrait de pages de dictionnaire pour « indiquer le numéro de la définition correspondant au sens dans lequel le verbe est utilisé » dans des phrases données (MEN, 2011a, p.16). Un élève ne comprend pas l'inscription « Sens n° : ... » dans le tableau des réponses (*id.*).

Extrait 2 : Échange entre élèves accompagné par l'enseignant (M7, 77-82)

Locuteurs	Discours enregistrés
Elève 1	<i>Monsieur, s'il vous plaît, là c'est marqué sens numéro euh... faut mettre le sens euh...</i>
Elève 2	<i>Le sens, c'est lequel sens ?</i>
Plusieurs élèves	<i>xxx sens xxx</i>
Elève 4	<i>Sens numéro 1, numéro 2</i>
Enseignant	<i>Alors tu as la réponse à ta question ?</i>
Enseignant	<i>Vous avez bien compris ?</i>

Une dernière stratégie, *dirigée*, est d'orienter davantage l'élève vers la réponse attendue en validant ou invalidant plus ou moins explicitement une ou plusieurs de ses réponses. En passant dans les rangs au cours des phases 2 et 3, l'enseignant prend des informations visuelles sur les productions des élèves et les amène à se corriger, il lui fait comprendre qu'une réponse n'est pas correcte. Il l'indique oralement ou de manière gestuelle, par exemple en pointant du doigt l'erreur sur le cahier de l'élève. Les enseignants expliquent ces pratiques (Verfaillie-Menouar, 2011, 2012) : « *Il y a des fois où j'ai dit 'relis bien ta consigne'* » ; « *Vous passez, juste en élevant un petit peu la voix [...] rien qu'à mon regard, des fois...* »⁹⁹.

Ainsi au cours d'une séance, les différentes pratiques peuvent se côtoyer. Très peu d'enseignants maintiennent un mode de pratique caractéristique tout au long de la séance

⁹⁸ Cela se rapproche des gestes d'orientation décrits par Jorro (2016) dans la mesure où il n'y a pas d'injonction de la part de l'enseignant.

⁹⁹ Extraits des entretiens 2 et 3 en annexe des mémoires de Master (Verfaillie-Menouar, 2011, 2012).

d'évaluation. Les pratiques *aidante* et *prudente*, qui sont relativement proches sont des tendances majoritaires, l'une ou l'autre peut être dominante mais il n'est pas toujours aisé de trancher entre les deux¹⁰⁰.

Pour les évaluations nationales observées, la pratique protocolaire est peut-être celle qui est la plus stable au cours d'une séance. Ce n'est pas parce que des enseignants ont une stratégie plutôt aidante ou prudente qu'ils n'ont pas une pratique protocolaire, elle reste la base du mode de passation. La pratique dirigée n'est pas totalement absente, mais relativement discrète, plutôt individuelle, à voix basse, à peine perceptible. Enfin, la pratique accompagnée est plutôt exceptionnelle, je ne l'ai relevée que pour une seule séance mais lors de l'entretien (Verfaillie-Menouar, 2012), l'enseignant me déclarait plutôt une pratique aidante : « *Je préfère m'assurer quand même que la consigne a été comprise surtout pour des exercices qui ne paraissent pas évidents. Bon, parce que je ne veux pas mettre l'élève en échec sur une formulation de consigne* ».

Synthèse : les orientations pour penser les variations des pratiques enseignantes

Chaque stratégie de fonctionnement peut être pensée comme une pratique, non pas celle qui serait spécifique à un enseignant, mais une pratique possible dans le contexte de la passation d'évaluation.

La caractérisation de ces stratégies a permis de mettre au jour qu'il existe des possibles variations des pratiques évaluatives lors des évaluations nationales prescrites, elles existent aussi pour les évaluations ordinaires. Elles portent sur l'organisation générale de l'évaluation avec des composantes mouvantes, des structures de documents variées, des temporalités diverses y compris au sein même d'une séance d'évaluation et enfin sur les stratégies de passation.

Il est possible de penser que les variations proviennent de l'enseignant lui-même. Certes, des dominantes existent avec des pratiques de classe un peu spécifiques, liées à des habitudes d'école ou des recommandations institutionnelles, mais il n'est pas possible de dire

¹⁰⁰ Il s'agit d'un problème méthodologique qui nécessiterait aussi de quantifier les interventions.

qu'un enseignant a une pratique exclusive. Par exemple, les stratégies de passation varient au cours d'une séance mais aussi d'une séance à l'autre, les documents d'évaluation d'un même enseignant n'ont pas une structure unique.

D'autre part, chercher à caractériser finement une pratique dominante (voire spécifique) d'un enseignant serait envisageable à l'appui d'un traitement quantitatif d'un grand nombre de critères, ce n'est toutefois pas ce qui m'intéresse prioritairement. Je considère qu'un enseignant peut avoir plusieurs pratiques évaluatives et qu'elles ont différentes raisons de varier, parmi lesquelles j'ai évoqué des possibles dimensions disciplinaires. C'est ce que je vais maintenant m'attacher à mettre au jour.

CHAPITRE 3 : L'ORIENTATION DIDACTIQUE ET LA MISE EN ŒUVRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Le chapitre précédent m'a permis de présenter une modélisation de l'évaluation, construite comme un outil pour étudier les pratiques évaluatives à l'école primaire. L'approche des pratiques lors de la construction de cette modélisation m'a amenée à penser que certaines formes d'actualisation étaient en relation avec les disciplines : les variations des phases, la présence ou l'absence de certaines composantes, les structures des documents d'évaluation, les temporalités et les stratégies de passation.

C'est ce qui me motive à creuser le questionnement dans une perspective didactique. Ce chapitre est ainsi destiné à préciser l'approche didactique, la singularité de mon questionnement et la démarche mise en place pour répondre aux trois grandes questions que j'énonce à nouveau. Qu'est-ce que les enseignants évaluent : quels contenus de quelles disciplines ? Comment pratiquent-ils les évaluations de leurs élèves lors de leur effectuation en classe ? Et enfin, comment ces pratiques sont-elles vécues par les élèves ? Dans une visée comparatiste, c'est en ce sens que j'ai interrogé les différentes disciplines scolaires enseignées en classe de CM2.

Ce chapitre est présenté en dix parties. Les trois premières discutent l'approche didactique : d'abord en présentant les constats qui questionnent le fonctionnement disciplinaire des évaluations, puis le cadrage didactique de l'évaluation et enfin la visée comparatiste de mon questionnement. Les parties 4 et 5 exposent le terrain exploré et la démarche globale de la recherche. Enfin les parties suivantes précisent la manière dont les données ont été recueillies et traitées.

1. Premiers constats motivant l'approfondissement didactique

C'est en mettant au jour des variations de pratiques possibles, qu'il m'a semblé que certaines d'entre elles pouvaient dépendre de dimensions disciplinaires (Menouar & Bart, 2014, Verfaillie-Menouar, 2011, 2012).

1.1. Des stratégies de passation différentes selon les disciplines

Le premier constat concerne les variations des pratiques dans les évaluations nationales. Il m'a été possible d'observer qu'un enseignant n'avait pas une pratique stable d'une séance à l'autre. J'ai relevé des stratégies d'intervention différentes : un mode de pratique accompagnée en séance de Français et des caractéristiques du mode de pratique prudente et dirigée lors d'une séance de Mathématiques. Ainsi en Français ce maître laissait les élèves échanger pour approcher ce qui leur était demandé alors qu'en Mathématiques, il était davantage prudent en précisant d'emblée les consignes, et par ailleurs, alors qu'il surveillait les élèves en passant dans les rangs, il regardait ce qu'ils répondaient et les amenait à reprendre leurs réponses : « *Qu'est-ce qu'on a dit, les dimensions ? ça doit être le double !* » (annexe-clé 07, M8, 39) ou bien « *Alors tu ferais bien de regarder ton exercice dix-huit parce que je ne pense pas que ça corresponde à la consigne* » (id., 44).

Ainsi j'ai émis l'hypothèse qu'un enseignant peut pratiquer différemment une évaluation en Français et une évaluation en Mathématiques¹⁰¹. J'ai davantage constaté des stratégies aidantes (l'enseignant répond aux demandes des élèves) et des stratégies accompagnées en Français (l'enseignant contrôle des échanges entre élèves), même si ce ne sont pas les seules stratégies présentes dans cette discipline. Les stratégies prudentes (l'enseignant intervient d'emblée pour préciser les consignes) et les stratégies dirigées (après prise d'information sur la production effectuée par l'élève, l'enseignant l'amène à se corriger) sont des modes couplés observés en Mathématiques.

C'est donc cette hypothèse que j'ai tenté de cerner : en quoi les pratiques évaluatives des enseignants varient-elles d'une discipline à une autre ?

¹⁰¹ Cette étude a porté sur 10 séances d'évaluations nationales (Verfaillie-Menouar, 2011).

1.2. Des cadrages disciplinaires variables entre les documents officiels et les pratiques des maitres

Un second constat a orienté mon regard sur une dimension disciplinaire des pratiques : la différence des cadrages disciplinaires adoptés entre les programmes officiels, les documents d'évaluations nationales et les pratiques des maitres.

Lors des évaluations nationales, les contenus évalués au cours d'une séance ne sont pas indiqués aux élèves. Les disciplines « Français » ou « Mathématiques » sont parfois explicitement précisées par l'enseignant mais pas systématiquement. Ce n'est d'ailleurs pas prévu par le protocole institutionnel et ce n'est visible que par l'organisation en deux parties distinctes du cahier de l'élève : une partie Français, une partie mathématiques. Il peut arriver que des enseignants rappellent la discipline en cours de passation : « *On écrit les résultats en chiffres, nous sommes en Mathématiques* » (Marcel).

Pour les séances d'évaluations ordinaires observées, les enseignants ont majoritairement indiqué aux élèves le contenu évalué. Oralement, souvent en début de séance, mais aussi à l'écrit en tête du document d'épreuve distribué aux élèves, par exemple : le C.O.D. et les déterminants, les grands nombres. En Français, le contenu évalué est le plus souvent rattaché à un sous-domaine disciplinaire (Reuter, 2004 ; Reuter 2007/2010c), comme la grammaire ou la conjugaison. Cela illustre un « découpage disciplinaire des savoirs » en matière d'enseignement, décrit par Halté (1992). Enfin, l'indication explicite « Français » est inexistante, celle de « Mathématiques » l'est rarement.

Ainsi en évaluations ordinaires, le découpage de la discipline en sous-domaines et contenus a un fort marquage, il laisse dans l'ombre le rattachement au Français ou aux Mathématiques. Dans le cadre des évaluations nationales, la répartition des contenus évalués dans les différentes séquences d'évaluation montre une discipline morcelée en divers contenus alors qu'une organisation en domaines et sous-domaines est visible dans le cahier de l'enseignant. L'organisation est encore présentée différemment dans les programmes officiels. Il apparaît ainsi un certain flou dans la compréhension du découpage disciplinaire institutionnel, ce qui pourrait expliquer certaines divergences dans les pratiques évaluatives des enseignants.

Pour ne prendre qu'un exemple, la discipline Français est découpée en trois domaines dans le livret de l'enseignant des évaluations nationales (MENb, 2011) : lire, écrire et étude de la langue, ce dernier étant lui-même découpé trois parties : vocabulaire, grammaire et orthographe. Dans les programmes de 2008 (MEN, 2008)¹⁰² le découpage comporte trois domaines : un domaine lecture-écriture, découpé en lecture, littérature et rédaction, un domaine étude de la langue française découpé en vocabulaire, grammaire et orthographe et un domaine langage oral. Dans les progressions proposées au sein de ce même document, la construction disciplinaire diffère. Elle est composée de deux domaines, celui de lecture-écriture découpé en sept sous-domaines¹⁰³ et celui de langage oral.

Tableau 5 : Domaines et sous-domaines du Français dans l'espace des prescriptions

Tableau évaluations nationales janvier 2011	Programmes 2008 du cycle 3 (cycle des approfondissements)	Progressions issues des programmes 2008
Lire	Lecture, écriture : - lecture - littérature - rédaction	Lecture-écriture : - lecture - littérature - écriture - rédaction - vocabulaire - grammaire - orthographe
Écrire		
Étude de la langue : - vocabulaire - grammaire - orthographe	Étude de la langue française : - vocabulaire - grammaire - orthographe	
	Langage oral	Langage oral

L'étude des sous-domaines annoncés par les enseignants en évaluations ordinaires permet de retrouver les désignations des instructions officielles. Toutefois, il en apparaît d'autres, telles la conjugaison ou la dictée.

Ces constats seront creusés dans cette thèse à partir d'une étude spécifique des documents d'évaluation des élèves et des indications disciplinaires qu'ils comportent en

¹⁰² La référence institutionnelle en cours pour les enseignants lors de l'étude empirique.

¹⁰³ Lecture, littérature, écriture, rédaction, vocabulaire, grammaire, orthographe.

entête (chapitre 4, 1.3). L'étude des manières de découper les disciplines et de l'afficher sur les documents permet d'approcher et d'interroger la manière dont les enseignants présentent les structures des disciplines aux élèves lorsqu'ils les évaluent.

2. L'ancrage didactique pour penser l'évaluation

L'étude des pratiques enseignantes de l'évaluation dans un cadre didactique m'engage à un regard disciplinaire sur celles-ci, parce que les didacticiens focalisent leurs analyses sur les disciplines scolaires (Reuter, 2007/2010b). C'est en ce sens que j'ai ancré ma définition de l'évaluation (1.1. de ce chapitre).

Je vais tenter de montrer que l'évaluation intéresse les didactiques, (parce) qu'elle est au cœur des disciplines. Je préciserai en quoi l'étude de l'évaluation permet d'une part de penser la construction de *configurations disciplinaires* (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004) et d'autre part d'approcher certains effets sur les élèves.

2.1. L'évaluation intéresse les didactiques

Les didactiques, disciplines de recherche, « analysent les contenus en tant qu'ils sont objet d'enseignement et d'apprentissages, référés/référables à des matières scolaires » (Reuter, 2007/2010b, p. 69). La notion de contenus désigne « tout ce qui est objet d'enseignement et d'apprentissages, implicites ou explicites » (Delcambre, 2007/2010a, p. 45), cela « renvoie à des choses aussi diverses que les savoirs, les savoir-faire ou les compétences [...] mais aussi des valeurs, des pratiques, des « rapports à », voire des comportements ou des attitudes » (*id.*). Il est possible de considérer le contenu comme une unité : « l'unité d'analyse pertinente pour les didacticiens » (Bart & Fluckiger, 2015, p. 145). Cela interroge toutefois la notion de contenu, une notion complexe qui ouvre à un grand nombre de questions : comment les définir, les décrire, les caractériser, les identifier... ? (Daunay, Reuter & Thépaut, 2013 ; Daunay, Fluckiger & Hassan, 2015).

C'est la visée de l'enseignement que « d'assurer la transmission et l'appropriation des contenus d'enseignements » (Halté, 1992, p. 3), il s'agit de permettre aux élèves de « s'emparer de *contenus spécifiques* » (Cohen-Azria, 2007/2010a, p. 95). Je postule que l'enseignant met en œuvre l'évaluation de manière à vérifier l'appropriation des contenus par les élèves c'est-à-dire l'apprentissage de ce qu'il a enseigné.

Comme le suggère Yves Reuter, « il convient sans doute de distinguer : les contenus à enseigner (définis par dans les instructions officielles), les contenus *effectivement enseignés*, et les contenus *appris...* » (Reuter, 2007/2010b, p. 71) mais encore le contenu évalué, ou à évaluer (Delambre, 2007/2010a). Interroger les contenus affichés lors des évaluations permet de repérer ce qui, au sein des disciplines, est enseigné¹⁰⁴ (Oudart, 2008), mais aussi est « considéré[s], construit[s] comme évaluable[s] ou non » (Bart & Fluckiger, 2015, p. 146). Les contenus sont mis au jour par les pratiques d'enseignement (Delcambre, 2006), ils sont institutionnalisés lors de l'évaluation qui fait apparaître ce qui est important ou secondaire (Joshua & Dupin, 1993/1999)¹⁰⁵.

Je suis consciente des débats possibles à propos des relations entre ce qui est enseigné, appris et évalué : « il ne suffit pas d'enseigner pour que les élèves apprennent » (Bru, 1991, p.11-12) et qu'il n'est pas sûr que les évaluations « permettent d'appréhender les apprentissages » (Daunay, 2007/2010a, p. 19). Il s'agirait alors de questionner jusqu'où l'évaluation est le reflet de ce qui s'enseigne ou non dans les classes et de ce que les élèves ont appris ou non. Savoir si l'apprentissage est (ou non) effectué et si l'évaluation est pertinente (ou non) avec ce qui a été enseigné (Bain, 2002) ne fait pas l'objet de cette recherche.

Les didactiques s'intéressent aussi aux contenus qui ne font pas l'objet d'évaluation quand bien même ils font l'objet d'un enseignement (Reuter, 2004) ou tout au moins d'un *faire* en classe. Ainsi, je montrerai que certains contenus ne sont pas spécifiés comme enseignés, alors qu'ils sont pratiqués en classe sans être évalués formellement. En quoi sont-ils considérés comme non évaluables : est-ce une question de valeur ou de légitimité de ces contenus (Daunay, 2007/2010b ; Bart & Fluckiger, 2015) ou bien est-ce une difficulté à mettre en place leur enseignement et donc leur évaluation (Delcambre, 2006, Garcia-Debanc, 1999, Garcia-Debanc & Delcambre, 2002), ce qui occulte leur statut disciplinaire ?

Les pratiques d'évaluation intéressent aussi les didactiques, non seulement en raison des contenus mis au jour, mais aussi par l'analyse de spécificités disciplinaires. Les dispositifs évaluatifs et leurs mises en œuvre peuvent être spécifiques aux contenus évalués et être mis en

¹⁰⁴ Voire considéré par l'enseignant comme devant être appris (ou acquis) parce qu'il a *à priori* été enseigné.

¹⁰⁵ Pour ces auteurs, cela passe par le *contrat didactique*.

relation avec ceux qui ont été enseignés. Cela laisse envisager que l'enseignement spécifie l'évaluation en obligeant à penser un dispositif évaluatif adapté (Delcambre, 2007/2010b).

Considérée comme « outil pour penser les fonctionnements didactiques » (Reuter, 2006a, p.145), l'évaluation ici étudiée par le prisme des pratiques enseignantes me permet d'approcher les disciplines et leur construction, les fonctionnements disciplinaires au travers des dispositifs évaluatifs ainsi que leurs effets sur les élèves¹⁰⁶.

2.2. L'évaluation au cœur des disciplines

L'ancrage didactique renvoie aux disciplines scolaires et à leurs contenus. Je rejoins l'idée que « l'évaluation [...] est un bon révélateur de certaines caractéristiques des disciplines scolaires » (Delcambre, 2007/2010b, p. 109) et c'est cette relation aux disciplines qui m'intéresse.

La notion de discipline (en éducation) n'est pas simple. Quand elle est présentée et discutée dans les textes didactiques, c'est fréquent qu'elle le soit en référence aux apports d'André Chervel (1988)¹⁰⁷ et au moins définie comme une organisation des contenus d'enseignement. Elle n'est toutefois pas limitée à cela, pour André Chervel (ibid), elle est aussi constituée d'exercices, de pratiques d'incitation et de motivation et d'évaluation¹⁰⁸ qui fonctionnent « en étroite collaboration, de même que chacun d'eux est, à sa manière en liaison directe avec les finalités » (p. 100), il s'agit de fabriquer de l'enseignable. (p. 90). Bernard Schneuwly (2007) le dit un peu autrement « les disciplines contiennent également les moyens pour introduire, faire comprendre et fixer les contenus à apprendre ; elles font appel à un ensemble de situations, d'activités et d'exercices » qui « visent à permettre de construire les contenus de manière intériorisée, de se les approprier » (p. 12).

¹⁰⁶ Je n'interroge pas l'évaluation pour son « regard externe sur les contenus » (Bart & Fluckiger, 2015, p. 146), c'est-à-dire que je ne cherche pas à savoir ce que les élèves maîtrisent ou non à la suite d'évaluations. Je n'analyse pas non plus les résultats des évaluations en dehors d'approcher la manière dont ils sont diffusés et de leurs effets sur le vécu disciplinaire des élèves.

¹⁰⁷ Il serait intéressant d'étudier la référence à ce texte de Chervel (1988) dans les bibliographies en didactiques.

¹⁰⁸ André Chervel (1988) n'utilise pas le terme d'évaluation mais d'« appareil docimologique » (p. 99).

Il semble bien que ce qui diffère dans ces deux définitions soit la place donnée à l'évaluation. Absente ou très implicite dans la définition de Schneuwly, son importance est soulevée par Chervel : l'évaluation est en relation avec les finalités de la discipline.

D'ailleurs les travaux qui se sont intéressés à la part de l'évaluation dans la construction des disciplines estiment que des exercices parfois emblématiques sont aussi des dispositifs de contrôle des acquisitions des élèves, ils ont un double statut (Denizot, 2015)¹⁰⁹. C'est le cas par exemple de la dictée pour l'orthographe, d'abord épreuve d'examen avant de devenir un exercice régulièrement pratiqué et généralisé à l'école primaire française (Chervel & Manesse, 1989)¹¹⁰. Ces exercices évaluatifs participent à la fabrication « des contenus et des disciplines d'enseignement » (Bart & Fluckiger, 2015, p.143). Ces travaux montrent que les épreuves d'évaluation visent les finalités des disciplines et contribuent à leur fonctionnement (Chervel, 1988 ; Bart & Fluckiger, 2015 ; Reuter, 2004). En ce sens, l'évaluation formate l'enseignement.

Cela interroge : faudrait-il écarter la notion de discipline lorsque l'évaluation est absente ? Comment alors considérer l'Art plastique, la Musique et de l'Éducation civique à l'école primaire, des « disciplines » qui ne semblent pas être évaluées (cf. chapitre 4, 2.1) ? Autrement dit, est-ce que ce qui n'est pas évalué ne pourrait être considéré comme disciplinaire ? La définition d'Yves Reuter me semble plus ouverte à une réflexion sur la place de l'évaluation au sein de la discipline : s'appuyant sur les apports d'André Chervel (1988), il considère la discipline scolaire comme « une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école » (2007/2010c, p. 85) et pour laquelle il propose différents axes d'étude, dont celle de ses

composantes structurelles : les contenus (savoirs, savoir-faire, rapports à...) et leur organisation (par sous-domaines, par thèmes, par périodes), les exercices [...], les modalités de contrôle, les modalités de travail des professeurs et des élèves (plus ou moins importantes, en classe et/ou à la maison...), les formes de mise en œuvre matérielle : outils plus ou moins spécialisés [...] ou non ; supports [...] ; espace

¹⁰⁹ Nathalie Denizot étudie le cas de la dissertation.

¹¹⁰ C'est le même processus historique pour la dissertation (Chartier, 2003, citée par Denizot, 2015)

propre [...] ou non ; tenue particulière... (Reuter 2007/2010c p. 85-86),

C'est une manière d'envisager la discipline et son analyse qui m'intéresse à plusieurs titres. D'abord parce qu'elle permet de penser les pratiques d'évaluation comme une composante des disciplines et de l'envisager dans sa diversité de situations, de dispositifs et d'actualisation dans les classes tel que je le développe tout au long de cette thèse. Elle permet aussi d'accepter de caractériser comme discipline, une organisation qui ne comporterait pas d'évaluation ou pas de dispositif évaluatif visible. Cela s'écarte un peu de la position d'André Chervel (1988) pour qui le dispositif d'évaluation est une composante de la discipline. Enfin, cette définition m'aide à penser l'organisation disciplinaire des contenus évalués en postulant qu'il existe différentes sortes de contenus¹¹¹ indexables à des catégories et enfin que ces catégories construisent la discipline.

Le rattachement de contenus à des composantes disciplinaires et/ou des disciplines pose des problèmes méthodologiques en raison de la manière de considérer les découpages des disciplines en composantes. Différents niveaux intermédiaires peuvent exister : des composantes « peuvent s'emboîter sur plusieurs niveaux » et « être combinées sous des formes différentes » (Reuter, 2013a, p. 9). Je montre cela dans le cadre de la mise en œuvre d'une indexation disciplinaire de documents d'évaluation (partie 6, ci-après).

Cette question méthodologique, en relation avec la complexité théorique des constructions des disciplines, interroge la manière de désigner la discipline elle-même, ses composantes et leurs combinaisons. André Chervel (1988, p. 71) désigne le Français comme matière pour interroger son éventuel découpage en plusieurs disciplines : la lecture et l'orthographe par exemple. Alors que pour Jean-François Halté (1992), la discipline Français s'actualise à l'école en matières, voire même sous-matières. Il considère ainsi la conjugaison comme un découpage de la grammaire. Jean-Louis Martinand (2013), de son côté, rejette l'idée de discipline pour l'école primaire. Il préfère la désignation *matières éducatives*, réservant la discipline au secondaire en relation avec la spécialité des enseignants.

¹¹¹ Penser l'existence de différentes catégories possibles pour les contenus amène une liberté d'approche et d'analyse de ceux-ci mais aussi une complexité face à des choix à opérer dans la manière de les définir et de les spécifier (Tutiaux-Guillon, 2013).

La position d'Yves Reuter (2013a) est de ne pas trancher et de désigner par « matière » ou « discipline » le niveau « global », position que j'ai adoptée. J'ai ainsi réservé l'usage de discipline au niveau global, et employé *matière* ou *matière scolaire* de manière synonyme. Pour désigner les grandes composantes de ces disciplines, c'est-à-dire les découpages en sous-disciplines tels que la grammaire ou la conjugaison pour le Français ou le calcul pour les Mathématiques, j'ai choisi de faire usage du terme de *domaine*.

Je n'écarte pas l'idée que les domaines sont parfois considérés comme des matières, tout comme le fait Halté (1992). C'est d'ailleurs souvent le cas dans les classes et dans le langage courant. En ce sens, j'entends bien que la conjugaison peut être désignée comme une matière, mais je ne m'oriente pas vers la position de Chervel pour la désigner en tant que discipline. Je souhaite marquer cette différence entre discipline et sous-discipline. Je conçois la désignation matière comme un moyen d'exposition, à des fins d'écriture alors que discipline et domaine (ou sous-discipline) marquent davantage la position théorique.

2.3. L'évaluation, comme approche des configurations disciplinaires

Les disciplines ne sont pas des entités naturelles et stabilisées, en tant que constructions sociales, elles sont diverses, en débat, bougent et évoluent (Reuter, 2004, 2007/2010c, 2013a ; Daunay & Reuter, 2013), c'est de cette caractéristique que la notion de *configurations disciplinaires* a été proposée (Reuter & Lahanier-Reuter, 2004/2007).

Cette notion permet d'envisager les variations des disciplines, en postulant qu'elles existent sous des formes différentes selon les moments du cursus, les filières, les pays, les modes de travail et que leur organisation peut aussi être distinguée selon leurs espaces d'actualisation. Quatre espaces sont ainsi proposés (Reuter & Lahanier-Reuter, 2004/2007 ; Reuter, 2007/2010c ; Reuter, 2013a, 2016a) :

- L'espace des prescriptions, c'est celui des programmes et des instructions officielles ;

- L'espace des recommandations, c'est l'espace de la formation, des inspections, des conseillers, des mouvements pédagogiques, des manuels, qui préconisent des manières de faire ;

- L'espace des pratiques d'enseignement et d'apprentissages disciplinaires ;

- « L'espace de la (re)construction-appropriation des disciplines par les acteurs, qui font vivre, selon des modalités variables, les espaces précédents » (Reuter, 2016a p. 27).

Je reprends l'exemple des variations de cadrage disciplinaire pour le Français (Menouar & Bart, 2014) : il permet d'illustrer les différents modes d'organisation des composantes entre l'espace des prescriptions et celui des pratiques, mais aussi de montrer qu'ils ne sont pas stabilisés au sein même des programmes officiels et des protocoles évaluatifs prescrits pour un niveau scolaire donné. Cela ne simplifie sans doute pas l'appropriation par les enseignants des constructions disciplinaires prescrites¹¹². De son côté, Daniel Bart (2015) a décrit la complexité des « catégories utilisées pour désigner les découpages de contenus disciplinaires (domaines, champs, objectifs, etc) (...) » (p. 62) dans les protocoles d'évaluations nationales.

Le regard que je porte sur les pratiques enseignantes de l'évaluation me permet d'approcher la manière dont les évaluations actualisent les contenus et construisent les disciplines scolaires ou plus exactement me permet d'approcher une certaine configuration disciplinaire ou plutôt des configurations disciplinaires (dans la mesure où j'ancrage mon travail dans plusieurs disciplines) : celles que les enseignants de fin d'école primaire française construisent lorsqu'ils évaluent leurs élèves, telles qu'elles s'actualisent sur une période donnée (2010-2016), dans des classes à pédagogie *à priori* classique d'une circonscription du Pas-de-Calais, alors que les programmes en cours sont ceux de 2008 (MEN, 2008).

2.4. Penser didactiquement les effets de l'évaluation¹¹³

J'en viens à une autre dimension des pratiques enseignantes de l'évaluation en relation avec les disciplines : leurs effets. Cela interroge l'espace des (re)construction-appropriation des disciplines. Je m'en tiendrai ici aux effets que l'évaluation peut générer chez les

¹¹² Les prescriptions évoluent dans le temps en réorganisant les composantes disciplinaires (Daunay & Reuter, 2013). Au moment où je rédige cette thèse, de nouveaux programmes entrent en application (septembre 2016). Concernant le cycle 3, ils sont déclinés par discipline en 125 pages (MEN, 2015, pp. 89-214).

¹¹³ Je reprends en partie ce que j'ai présenté lors d'un colloque de l'ARCD (Menouar, 2016).

élèves sur « la construction de la conscience disciplinaire » (Reuter, 2007/2010b, p. 87), et sur le *vécu disciplinaire* des élèves (Reuter, 2013c, Reuter dir, 2016)¹¹⁴.

La conscience disciplinaire peut être considérée comme « la manière dont les acteurs sociaux didactiques, élèves mais aussi enseignants, reconstruisent telle ou telle discipline. » (Reuter, 2007/2010a, p.41). Une des manières d'analyser cette reconstruction des disciplines est d'étudier la désignation que les élèves font de ce qu'ils apprennent à l'école, en découpant les espaces de temps et de travail en classe. L'une des questions que pose ce concept est l'origine de ces désignations : d'où les élèves les tiennent-elles lorsqu'ils découpent l'espace scolaire : est-ce issu des emplois du temps, des cahiers, des manuels, du discours des enseignants ? (Reuter, 2013b p.13). De son côté aussi, Joël Lebeaume (2000) a montré l'influence des pratiques enseignantes sur la caractérisation des disciplines par les élèves et plus précisément sur leur manière de nommer, d'étiqueter les moments scolaires. Jean-Louis Dufays (2007) précise que les évaluations construisent l'image de la discipline aux yeux des élèves.

J'avance pour ma part que la manière dont les enseignants découpent les disciplines, en désignant par exemple des domaines ou des contenus lors des évaluations, peut contribuer à la construction de la conscience disciplinaire des élèves. Je pense apporter des éclairages nouveaux aux questionnements portés par ce concept, bien que cela ne soit pas l'axe central de mes travaux.

Ces espaces disciplinaires construits (par les élèves) peuvent être pris en compte comme des espaces vécus et être explorés par les effets qu'ils produisent sur le plan émotionnel (Reuter, 2016b), par exemple les tensions et soulagements liés au fait de comprendre ou non (Ordonez-Pichetti, 2016). Cela a amené Yves Reuter à proposer le concept de *vécu disciplinaire* (Reuter, 2013c, 2016a) :

un outil pour questionner la manière dont les élèves existent dans les disciplines : investissement ou distance ; bien-être ou mal-être ; plaisir ou souffrance ; ennui ou intérêt, image de soi valorisée ou dépréciée...
Le vécu est ainsi considéré à la fois comme mode(s) d'être dans la discipline (au moment de son effectuation), tributaire(s) des contenus

¹¹⁴ Je ne cite ici que les textes fondateurs de ce concept, je reviendrai plus précisément sur les travaux menés autour de ce concept dans la dernière partie de cette thèse.

et des pratiques disciplinaires, et comme effet(s) produit(s), perdurant à son effectuation (Reuter, 2016b, p. 21).

Nous¹¹⁵ avons interrogé ces manières d'être des élèves pour en montrer l'importance et les variations selon les disciplines. Cela nous a amenés à construire les différentes dimensions expliquant ce vécu (ou ces vécus disciplinaires), en montrant les versants positifs et négatifs. Parmi les raisons expliquant le vécu, nous avons identifié la part de l'évaluation à tous les niveaux de la scolarité, y compris dans le « vécu disciplinaire des élèves à l'école primaire » (Verfaillie-Menouar, 2016a, b).

J'ai aussi interrogé la manière dont les élèves vivent les évaluations. J'ai apporté quelques résultats, par exemple l'importance de l'évaluation dans le vécu des élèves, la variation des effets positifs et négatifs selon les disciplines... (Menouar, 2016, Verfaillie-Menouar, 2016b ; Verfaillie-Menouar & Ordonez Pichetti, 2016). C'est l'axe de la dernière partie de cette thèse.

3. Une visée comparatiste

Mon projet est une comparaison des pratiques enseignantes en fonction des disciplines évaluées¹¹⁶. Il peut s'inscrire dans ce qui est appelé la *didactique comparée* c'est-à-dire « un projet scientifique de comparaison de didactiques destiné à décrire les spécificités de chacune d'entre-elles » (Daunay, 2007/2010c, p. 75). Yves Reuter (2007) soulève deux principes régissant ce projet : « la comparaison des disciplines scolaires et/ou des didactiques elles-mêmes (...) » et « la construction d'outils -conceptuels et méthodologiques-¹¹⁷ à orientation similaire (ce qui fait que les didactiques ont une base commune dans leur projet de connaissance) mais permettant d'affiner leurs spécificités (...) » (*id.*, p. 65).

¹¹⁵ *Nous* représente l'équipe dirigée par Yves Reuter et constituée de quatre autres chercheurs : Liliane Boulanger, Sylvie Condette, Dominique Lahanier-Reuter, Xavier Sido, et de trois doctorantes : Oriana Ordonez, Jingjing Yu et moi-même.

¹¹⁶ En écrivant ceci je pense aux proximités de mes travaux avec ceux de Marie Dufour (2016). Elle a étudié les variations disciplinaires des pratiques d'affichage dans les classes de cycle 3. Je voudrais préciser que nous avons beaucoup échangé sur les cadres théoriques de nos recherches, sur nos doutes et nos questions. Au cours de la phase d'écriture de sa thèse, elle m'a soumis plusieurs de ses essais. Ces nombreux échanges ont nourri ma réflexion, ils peuvent ainsi expliquer certaines similitudes dans la mobilisation des cadres théoriques.

¹¹⁷ Ce principe est aussi souligné par Jean-Louis Martinand (2013, p. 250).

3.1. Différents niveaux de comparaison possibles

En ce sens, je postule que comparer les fonctionnements « courants » (Reuter, 2007, p. 65) des disciplines peut relever de la didactique comparée. C'est un projet qui se justifie dans la mesure où l'étude des pratiques a montré que « toutes les disciplines n'ont pas le même modèle » (Martinand, 2013, p. 251) : la comparaison contribue à la connaissance de leurs spécificités, aux fonctionnements de chacune des didactiques et à ce qui est commun (Reuter, 2007). Il s'agit de « distinguer le *spécifique* du *générique* » (Daunay, 2007/2010c, p. 77). Le générique relèverait du processus d'enseignement et d'apprentissage et le spécifique des savoirs (Mercier, Shubauer-Leoni, Sensevy, 2002, p. 9).

La visée comparatiste permet de « cerner les différences et les ressemblances des pratiques mises en œuvre dans les différentes disciplines » (Dufour, 2016, p. 25). J'adapte ces points de vue à mes travaux dans la mesure où je cherche à approcher les spécificités disciplinaires des pratiques d'évaluation à partir d'un outil commun : la modélisation construite (chapitre 2).

Toutefois, les comparaisons ne se limitent pas à mettre au jour ce qu'une discipline aurait de commun ou de différent avec une autre : elles peuvent aussi porter sur des dimensions internes (Daunay, Reuter & Thépaut, 2013). Il est possible de comparer ce qui varie au sein d'une même discipline¹¹⁸, par exemple les pratiques en fonction des différents espaces, des acteurs, des situations... ou bien encore en fonction des différentes composantes disciplinaires, par exemple : en Mathématiques, comparer les domaines géométriques et numériques ou bien en Français comparer la grammaire, la lecture et la littérature (Orange, 2013). Cela prend part au débat sur la différenciation des composantes disciplinaires et la manière de considérer une seule discipline ou des matières composées de plusieurs disciplines (Halté, 1992 ; Reuter, 2007/2010c, p. 88).

J'ai ainsi approché les variations de pratiques d'une discipline à une autre tout en montrant les pratiques communes à plusieurs disciplines. J'ai aussi abordé les variations internes qui s'actualisent dans les différentes composantes disciplinaires, différenciant ainsi des pratiques en fonction des domaines, ou sous-disciplines : par exemple l'évaluation de la

¹¹⁸ Ces comparaisons qui constituent une méthodologie en didactique(s) relèvent-elles de la didactique comparée ? C'est discutable (Reuter, 2013a).

lecture et de l'orthographe. Enfin, j'ai approché des pratiques spécifiques à certains contenus disciplinaires, au sein d'un domaine d'une même discipline : par exemple en calcul, les pratiques ne sont pas les mêmes pour évaluer le calcul mental et les techniques opératoires.

3.2. Les disciplines étudiées et comparées

Penser la comparaison des disciplines amène à choisir les disciplines à comparer et leurs désignations. Pour ma part, je souhaitais approcher l'ensemble des disciplines enseignées en classe de CM2.

3.2.1. Décider et désigner les matières/disciplines

Ma première étude avait porté sur le Français et les Mathématiques, des matières scolaires traditionnellement désignées à l'école élémentaire et qui *à priori* font sens pour la plupart des acteurs¹¹⁹ y compris à l'extérieur de l'école. Ces désignations étaient celles des deux matières évaluées dans le cadre des évaluations nationales, et j'en ai fait usage sans penser leurs désignations. Je ne les ai pas davantage interrogées lorsque je me suis engagée dans la recherche suivante dans le cadre des comparaisons avec les pratiques ordinaires d'évaluation, comme si cela allait de soi.

Toutefois, dès les premiers échanges avec les enseignants en vue des observations dans leur classe, j'ai constaté que les désignations de ces deux disciplines étaient moins globalisées : les enseignants évoquaient plutôt la « numération », « l'orthographe », « les grands nombres »... quand bien même je leur avais demandé des évaluations en Français et en Mathématiques. De même, les listes que quelques-uns m'ont envoyées pour m'indiquer les différentes évaluations qu'ils effectuaient dans leur classe ne comportaient pas systématiquement les indications Français ou Mathématiques, même si les contenus listés semblaient être disciplinairement organisés (exemple : liste de Marc, annexe 10).

Ce détour méthodologique me semble important pour témoigner de cette première impression d'évidence à penser la discipline (Reuter, 2007 ; Dufour, 2016).

¹¹⁹ C'est toutefois à questionner. Tous les élèves par exemple ne parviennent pas à indexer des contenus à une discipline (Reuter, 2007).

Je reviens aux disciplines étudiées et à leurs désignations. Je les considère comme des références, dans la mesure où j'entends bien qu'elles constituent la spécificité didactique (Reuter, 2013a). Chacune porte un nom (Audigier, 2012b, p. 33) appartenant « à la culture scolaire et partagée dans la communauté éducative » (Lebaume, 2000 p.203). Or, comme je l'ai montré ci-dessus, la manière de les désigner peut varier selon leurs espaces d'actualisation (partie 1.2). Quelles dénominations décider pour cette recherche ?

J'ai souhaité des désignations relativement communes et reconnues prioritairement dans l'espace des pratiques, central dans mes travaux, c'est-à-dire compréhensibles par tous, y compris par les élèves que je souhaitais interroger. Partir de désignations relativement consensuelles me paraissait méthodologiquement plus aisé pour les échanges sur le terrain. Le plus souvent, la dénomination des disciplines dans les classes rejoint les dénominations des didactiques qui s'y rapportent.

J'ai ainsi désigné douze catégories, soit douze disciplines de référence auxquelles peuvent être référés les contenus évalués et les pratiques correspondantes : Anglais, Arts plastiques, « Éducatifs à »¹²⁰, Éducation civique, Éducation Physique et Sportive (désormais EPS), Français, Géographie, Histoire, Informatique (ou TIC : Technologie de l'Information et de la Communication), Mathématiques, Musique (ou Éducation musicale) et Sciences.

Certaines désignations/catégories choisies en tant que disciplines sont discutables (et théoriquement discutées)¹²¹. J'ai adapté certaines désignations à des fins fonctionnelles pour cette recherche. Je me suis aussi inspirée de décisions prises dans les travaux auxquels je fais référence du fait de leur proximité dans l'éventail des disciplines étudiées : ceux qui se sont intéressés à la *conscience disciplinaire* (Cohen-Azria et al, 2013) et au *vécu disciplinaire* (Reuter, 2016c)¹²².

¹²⁰ François Audigier (2012a) « n'accorde pas « Éducation » au pluriel « parce que chaque « Éducation » porte sur un objet ou une intention singulière » (2012, p. 47).

¹²¹ Il est possible de penser qu'il existe différents types de catégories : les disciplines *communes*, c'est-à-dire celles qui apparaissent tout au long du cursus (Lahanier-Reuter, 2016) et des disciplines plus *mouvantes*, qui varient selon le cursus, par exemple la place de la Technologie ou des autres langues que l'Anglais. Mais encore, des appellations qui relèvent davantage de thématiques et d'objets d'enseignement relevant de domaines de la vie sociale (Audigier, 2012b, p.28), les Éducatifs à et l'Informatique.

¹²² Dans la mesure où mes travaux s'adossent à la recherche sur le vécu disciplinaire, cela simplifie aussi les croisements entre les deux recherches.

3.2.2. *Expliciter les choix*

Je reviens sur certains choix de désignation des disciplines pour en éclairer les raisons.

J'ai repris les désignations Français et Mathématiques dans la continuité de mes travaux précédents.

J'ai choisi de considérer Histoire et Géographie comme deux matières distinctes¹²³ : ce sont des matières toujours évaluées indépendamment l'une de l'autre. François Audigier (1995) les considère comme « deux disciplines » (p. 64) qui ont des caractères disciplinaires communs et peuvent être étudiées ensemble dans des visées comparatives (Audigier, 1995 ; Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004) mais qui ont toutefois « des didactiques qui leurs sont propres » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004, p. 315). Institutionnellement Histoire et Géographie sont regroupées (MEN, 2008) telles deux composantes d'une même discipline.

Ces deux disciplines sont souvent associées à l'Éducation civique, par exemple dans les horaires des programmes de l'école primaire. Elles sont aussi confiées à un même enseignant au collège. J'ai conféré une place autonome pour cette matière qui a une présence peu marquée dans les classes (Lahanier-Reuter, 2013) et un statut particulier « qui n'entre pas dans les canons de la discipline » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004, p. 306)¹²⁴. Concernant sa désignation, c'est une matière qui a subi différentes configurations au fil de son histoire, et en même temps dans les manières de la dénommer. Je soulève en ce sens les plus récentes désignations : Instruction Civique et Morale (MEN, 2008), Enseignement moral et civique (MEN, 2015, p. 162). J'ai pris le parti d'employer « Éducation civique », même si « Éducation à la citoyenneté » tend à être de plus en plus en usage (Audigier, 2012b, p. 29, nbp 5).

J'ai retenu la désignation Sciences parce que c'est celle qui est la plus utilisée dans les classes et qu'elle correspond aussi à la désignation du champ didactique (des Sciences), bien

¹²³ Je me démarque un tant soit peu de la recherche sur le vécu disciplinaire où nous avons étudié ces deux matières comme une entité, bien que l'Histoire ait un poids différent sur le vécu des élèves, j'y reviendrai dans le chapitre 6.

¹²⁴ Ces auteurs étudient pourtant l'Éducation civique dans le cadre de recherches sur l'Histoire et la Géographie (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004). François Audigier caractérise ces trois disciplines comme des « disciplines de sciences sociales » (2012b, p. 26).

que d'autres appellations se sont présentées. J'ai intégré la Technologie aux Sciences comme cela s'actualise dans les programmes de 2008, même si sa place en tant que discipline à part entière est discutée (Lebeaume, 2014, p.28). C'est une décision que j'ai prise d'une part pour ne pas multiplier le nombre de disciplines analysées d'autant que la Technologie est peu présente dans cette recherche.

Concernant l'Anglais, c'est la seule langue enseignée dans les classes prises en compte par cette recherche, je m'y suis donc limitée. J'ai délaissé la désignation Langues¹²⁵ ou Langue Vivante. C'est une matière scolaire relativement récente à l'école primaire, elle apparaît officiellement comme obligatoire, avec un cadre évaluatif référencé dans les programmes de 2002 (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Jusqu'alors, elle était constituée comme « un préapprentissage essentiellement destiné à créer la motivation » (Beaucamp, 2006). Je n'écarte pas les possibles similitudes qui pourraient exister avec les pratiques d'évaluation d'autres langues vivantes, voire du Français Langue Étrangère (FLE) ou Français Langue Seconde (FLS).

Arts plastiques (ou Art plastique) et Éducation musicale sont deux disciplines que je citerai parfois en tant que *disciplines artistiques*. La désignation Arts Plastiques est absente des programmes de 2008 au profit d'Arts Visuels (MEN, 2008, p.25), alors qu'elle apparaît dans les programmes de 2016 (MEN, 2015, pp. 136-142)¹²⁶. C'est une discipline enseignée au collège dont la désignation fait sens pour les enseignants et les élèves du primaire. Entre Éducation musicale et Musique, mon choix n'est pas véritablement stabilisé, la discipline est certes davantage désignée comme l'Éducation Musicale dans les textes officiels ou les écrits

¹²⁵ En référence à la didactique des Langues. J'écarte ici le sens que Jean-Paul Bronckart (2013) donne à la didactique des Langues c'est-à-dire une *didactique d'expression* en relation avec le Français.

¹²⁶ Cela est sans doute à relier avec la nouvelle organisation des cycles apparue avec les nouveaux programmes, puisque le cycle 3 concerne le C.M.1, le C.M.2 et la sixième. Les programmes sont donc à cheval sur deux organisations d'enseignement : l'une par un enseignant dit polyvalent, et l'autre où interviennent des enseignants spécialistes d'une discipline.

théoriques alors que la didactique a adopté la désignation Musique¹²⁷. Au fil du texte j'ai utilisé les deux désignations¹²⁸.

L'Éducation Physique et Sportive est la désignation générique de toutes les disciplines sportives s'actualisant à l'école. Communément appelée sport, elle est souvent dénommée par le sigle EPS., ces trois désignations font consensus dans le milieu scolaire, y compris pour les élèves. J'utiliserai la formulation raccourcie EPS.

Enfin, les « *Éducat*ions à » et l'Informatique (ou TIC) ont une place un peu décalée par rapport à l'ensemble des disciplines mobilisées (et désignées comme telles) pour cette étude. La notion de discipline est discutable pour ces deux catégories construites. Selon François Audigier (2012b), les *Éducat*ions à seraient destinés à apprendre

aux élèves à faire face à de nombreuses situations de vie (entreprendre, consommer...), à maîtriser de nouveaux objets (les médias, les technologies numériques...), à adopter de nouveaux comportements (santé, développement durable...), à adapter des anciens dont les contenus et les formes ont et/ou doivent changer (citoyenneté...) (*id.*, p. 32).

En ce sens, il est possible de considérer l'Informatique (ou TIC) comme une *Éducat*ion à, tout comme le serait aussi l'Éducation à la citoyenneté (ou civique), c'est-à-dire des domaines d'enseignement constitués différemment des disciplines. Pour sa part, Cédric Fluckiger (2011, p. 72) différencie les TIC d'une *Éducat*ion à, tout en montrant leur point commun : ce sont des « objets d'enseignement [...] non strictement indexés aux disciplines scolaires et prenant place aux côtés des disciplines » (Fluckiger & Bart, 2012, p.11). Je n'entrerai pas dans ce débat, bien qu'intéressant d'un point de vue didactique, parce qu'il ne me semble pas opposable à l'orientation de mon étude. Ainsi, parce qu'à un moment de la recherche j'ai eu besoin de ces deux désignations disciplinaires, que sont les TIC et les *Educat*ions à, je les ai désignées en tant que *discipline de référence*, même si elles ne sont pas théoriquement reconnues comme telle, elles sont plutôt considérées comme des *quasi-disciplines* (Reuter, 2007/2010c, p. 87). Je les ai essentiellement retenues en raison de leur

¹²⁷ Voir par exemple l'article d'Adrien Bourg (2014) : il mobilise les termes de « Sciences de l'Éducation Musicale » (p. 25-26) et de « didactique de la Musique » (p. 38).

¹²⁸ La désignation Musique simplifie l'écriture, d'autant que trois autres disciplines sont aussi introduites par Éducation (Éducation physique et sportive, Éducation civique et Éducat

relation particulière aux évaluations. Il existe en effet des modes de validation spécifique à ces *disciplines*, comme les attestations de certaines *Éducatons* à (attestation à la sécurité routière par exemple ou bien comme l'était le Brevet informatique et internet (désormais B2I) pour l'Informatique (Fluckiger, 2011 ; Fluckiger & Bart, 2012, Lebeaume, 2014).

J'ai considéré ces douze matières comme les « disciplines scolaires de référence » à des fins d'analyse. La désignation « référence » n'a pas une visée de généralisation, c'est plutôt un outillage destiné à cette recherche.

Je voudrais conclure cet inventaire par trois remarques en relation avec le champ d'étude présenté. D'abord ce champ peut paraître vaste, et certes il l'est dans la mesure où je me suis engagée sur douze disciplines de référence. Toutefois, il sert surtout de cadre de réflexion pour penser non seulement les disciplines évaluées, mais aussi celles qui le sont moins, voire pas. Je montrerai que leur approche par l'évaluation réduit le champ, au moins celui des possibles dans le cadre de l'observation des pratiques. D'autre part, je voudrais soulever les limites des approches théoriques mobilisées : je ne suis pas spécialiste d'une discipline, pas plus que spécialiste de toutes les disciplines¹²⁹. Mes cadres théoriques disciplinaires sont donc (plutôt) limités à ce qu'il m'a été possible d'appréhender en un temps relativement court, celui du doctorat. Enfin, je voudrais témoigner de l'importance à être intégrée dans une équipe de recherche pluridisciplinaire pour échanger, questionner et tirer parti des approches de chaque didactique (et des didacticien-nes), avec sans doute des cadres théoriques orientés vers ceux des didacticiens de cette équipe de rattachement.

Éléments de synthèse

L'ancrage didactique amène à orienter le regard sur l'évaluation par le prisme des disciplines, mais en les pensant autrement que globalement et comme des entités immuables. Il s'agit de penser l'évaluation au sein de configurations disciplinaires telles qu'elles sont construites dans les différents espaces : l'espace des pratiques effectives est ici central. Je ne manquerai pas de rendre compte de l'évaluation dans l'espace des prescriptions et des recommandations lorsque cela apporte des éclairages. Enfin, j'analyserai de manière plus centrale l'espace des (re)constructions et appropriation en relation avec les pratiques

¹²⁹ Je reprends les expressions des dérives possibles de la didactique comparée (Reuter, 2013a).

enseignantes pour exposer leurs effets sur les élèves : contribution à la conscience disciplinaire et description des effets (pas seulement négatif) des dispositifs évaluatifs. Le point de vue des enseignants ne sera pas écarté.

4. Un terrain pour plusieurs recherches

Cette recherche n'est pas isolée, comme je l'ai déjà évoqué, elle fait suite à deux autres études qui ont permis d'explorer une question, un terrain et des méthodes (Verfaillie-Menouar, 2011, 2012). Elle s'adosse aussi à la recherche sur le *vécu disciplinaire*¹³⁰, pour laquelle une méthodologie spécifique a été mise en place au sein de l'équipe, en vue de résultats communs, tout en gardant une marge de liberté pour chacun des chercheurs (Lahanier-Reuter & Verfaillie-Menouar, 2016).

Ainsi, chacune des études a contribué à l'une ou l'autre, tant par ses approches théoriques et méthodologiques que ses résultats et constats. Cela s'est concrétisé par différentes strates d'investigations sur le terrain, la mutualisation et le croisement des données. Les résultats contributoires ont permis d'élaborer des communications sur les relations entre l'évaluation et le vécu disciplinaire des élèves (Menouar, 2016 ; Menouar-Verfaillie & Lahanier-Reuter, 2016 ; Reuter, dir, 2016 ; Verfaillie-Menouar, 2016a, 2016b ; Verfaillie-Menouar & Ordonez Pichetti, 2016).

Le terrain et la population explorés ainsi que certaines données de cette thèse sont donc difficilement dissociables des autres études et il y a là une certaine complexité d'exposition de ces différentes entrées. J'ai pris le parti de considérer ces autres études comme faisant partie de l'ensemble de la démarche. Je les évoquerai donc au fil du texte et ferai part des données mobilisées sans occulter, le cas échéant, leur caractère plutôt contributoire. La complexité d'exposition des données tient aussi à la diversité de l'implication des acteurs : les enseignants et les élèves concernés n'ont pas été sollicités pour les mêmes données, ni sur les mêmes temporalités.

Je vais exposer plusieurs dimensions de la démarche méthodologique : la population et le terrain, les différentes étapes chronologiques et les corpus constitués, de manière à spécifier

¹³⁰ Concernant la recherche sur le *vécu disciplinaire*, la population est étendue des élèves de l'école primaire aux adultes en formation (en lycées, université, GRETA). Je n'évoque ici que la partie spécifique de l'école primaire.

la place de chacune des recherches et tenter d'éclaircir le degré de mobilisation des différents acteurs.

4.1. Des enseignants et des élèves en classe de CM2

Attachée à appuyer mon étude sur ce qui se fait effectivement lors des évaluations à l'école primaire, c'est dans des classes accueillant des élèves de C.M.2 que j'ai puisé l'essentiel des données : observations d'enseignants, recueil de documents et questionnaires auprès d'élèves. Ces données sont complétées par des entretiens avec des enseignants et des élèves.

Les classes concernées, réparties dans quinze écoles, sont situées dans l'académie du Nord-Pas-de-Calais, dont la majorité (9/15) dans la même circonscription du Pas-de-Calais. Le même enseignant impliqué deux années de suite dans la recherche représente deux classes, alors que deux enseignants à mi-temps face aux mêmes élèves représentent une seule classe mais bien deux enseignants. L'ensemble des travaux a ainsi concerné 29 classes¹³¹.

Un tableau (annexe 11) permet de visualiser la participation des enseignants pour chacune des années scolaires, ainsi que les données recueillies auprès de chacun.

Le terrain exploré n'est pas construit sur des choix de représentativité, je suis allée là où les portes se sont ouvertes, après accord des inspecteurs et des enseignants concernés. Nombreux sont les maitres qui ont refusé, plus ou moins directement : certains se sont rétractés après accord, d'autres ont stoppé des contacts d'abord positifs, sans explication, ne donnant pas suite aux demandes de date de rencontre ou de remise de documents. Est-ce la question du regard porté sur les pratiques d'évaluation, ou des réticences liées à la situation de recherche (Roditi, 2005) ? Une enseignante s'est rétractée lorsque je lui ai expliqué le dispositif d'observation prévu, en l'occurrence l'enregistrement de la séance d'évaluations nationales : pour elle, il n'y avait rien à voir dans ces situations.

J'ai tenté une diversité géographique qui s'est avérée plus complexe que prévu. En effet, malgré des contacts appuyés, j'ai été confrontée à des résistances d'inspecteurs et de

¹³¹ Ce sont 7 classes recherche M1 (2010/2011), 4 classes recherche M2 (2011/2012), 9 classes primaires recherche vécu disciplinaire (2012/2013), 14 classes thèse (2012/2013, 2013/2014, 2014/2015), soit 34 classes dont 5 ont participé simultanément à 2 recherches (vécu et thèse), ce qui explique les 29 classes concernées.

directeurs d'école. Après une multiplication de contacts et de déplacements infructueux, j'ai finalement privilégié les établissements facilitants et géographiquement plus accessibles.

4.2. Des enseignants diversement impliqués

Ce sont donc des enseignants relativement volontaires¹³² qui ont participé à mes travaux. Vingt enseignants y ont contribué mais ils n'ont pas tous été impliqués de la même manière. Je différencie globalement quatre situations.

Il y a ceux qui ont participé à une seule recherche contributive à la thèse : six ont uniquement participé à celle sur les conceptions et pratiques d'évaluations nationales (année scolaire 2010/2011) et une enseignante uniquement à l'étude comparative des pratiques d'évaluations ordinaires en Français et en Mathématiques (année scolaire 2011/2012) alors que je n'étais pas encore engagée dans la thèse. Trois enseignants ont accepté d'ouvrir leur classe pour la passation de questionnaires auprès de leurs élèves, dans le cadre de la recherche sur le *vécu disciplinaire*.

Il y a aussi les enseignants qui ont contribué à la recherche spécifique à la thèse sans s'y engager formellement : j'ai recueilli des dossiers d'évaluations d'un élève de leur classe par l'intermédiaire des familles mais je n'ai pas obtenu de suite à mes demandes de contact. Je considère toutefois que ces documents sont des traces de leurs pratiques, ces maîtres sont donc acteurs de la recherche même si je ne les ai pas rencontrés.

Il y a les enseignants qui ont collaboré à la recherche pour la thèse, et ici encore la mobilisation est diverse, tant en raison de mes sollicitations, des disponibilités calendaires de chacun ou des possibilités des enseignants de poursuivre ou non leur collaboration. La recherche sur plusieurs années a subi les aléas des changements de postes ou des départs en retraite ou encore des niveaux scolaires accueillis. C'est ainsi qu'un enseignant n'a pu participer qu'en m'accordant une rencontre informelle pour me remettre le dossier d'évaluation d'un élève. Deux enseignantes d'une même école ont aussi dû abandonner leur collaboration. L'une avait participé aux premiers travaux, à la recherche *vécu disciplinaire* et

¹³² La première année, un inspecteur et un conseiller pédagogique ont pris eux-mêmes contact avec quatre des enseignants, leur « proposant » de collaborer. Il me semble que ce contact par la hiérarchie ne correspond pas vraiment à du volontariat.

à la phase exploratoire de la thèse alors qu'elle accueillait aussi quelques élèves de sa collègue dans le cadre d'un décloisonnement¹³³. Chacune m'avait aussi remis le dossier d'évaluation d'un élève de sa classe.

Enfin, j'en arrive au groupe des cinq enseignants les plus sollicités¹³⁴ : Marcel qui a participé à l'ensemble de mes travaux, Robert et Marc qui eux, n'ont pas participé à la recherche sur les évaluations nationales et Magali qui a partagé la classe de Robert à mi-temps durant trois années. Enfin, Catherine a accepté une année de collaboration. C'est dans les classes de ces enseignants que s'est déroulé le temps fort du recueil de données sollicitant les enseignants¹³⁵ ainsi que les élèves.

Il s'agit d'enseignants « ordinaires », qui ne se revendiquent pas d'une pédagogie spécifique et qui enseignent dans des classes « ordinaires ». Marcel a fait une partie de sa carrière auprès d'élèves handicapés dans un Établissement Régional d'Enseignement Adapté (EREA) avant de reprendre une classe dans une école de plus de dix classes. Robert est un enseignant ressource TUIC (Techniques Usuelles de l'Information et de la Communication), il enseigne à mi-temps dans une école à trois classes et a partagé sa classe avec Magali durant trois années. Catherine est directrice dans une école à cinq classes dans laquelle existe le dispositif « plus de maîtres que de classes » (MEN, 2012a, 2016a). Elle est déchargée une journée par semaine. Enfin Marc enseigne dans une école rurale à cinq classes. Aucun enseignant n'est débutant, et tous enseignent auprès de CM2 depuis plusieurs années. Seule Magali n'est pas titulaire de son poste.

¹³³ Le décloisonnement est une pratique d'accueil d'élèves d'autre classe sur des temps spécifiques. Sabrina accueillait ainsi régulièrement quatre élèves de CM2 de la classe d'Anne.

¹³⁴ Je nomme les enseignants par un prénom avec leur approbation réfléchie. J'avais hésité avec une dépersonnalisation sous la forme « enseignant ou maître » numéroté (enseignant 1, enseignant 2...) qui précise la place d'un acteur didactique (Hassan & Lahanier-Reuter, 2013). Toutefois, il me semble que la désignation par un prénom facilite la lecture.

¹³⁵ Sauf Magali qui a eu un changement de poste cette année-là mais qui était présente lors de la phase exploratoire, du recueil de documents et lors de la recherche sur le vécu disciplinaire.

Il existe une certaine diversité des classes : un cours simple en école urbaine pour Marcel et Catherine, un cours double en école rurale pour Robert et Magali et en école primaire rurale¹³⁶ pour Marc. Toutes les classes sont dans la même circonscription.

4.3. Des élèves diversement sollicités

Les élèves n'ont pas été sollicités lors des premières recherches, même si les actions et interactions enseignantes à leur encontre étaient essentielles lors des observations. L'un des objectifs affichés dans le cadre de cette thèse est d'approcher la manière dont les élèves vivent les pratiques évaluatives, c'est en ce sens qu'ils ont été plus spécifiquement sollicités par la suite.

Dans le cadre de la recherche sur le *vécu disciplinaire*, des élèves ont été interrogés pour comprendre la manière dont ils vivent les matières scolaires et pour en appréhender les raisons, l'évaluation en est une (Reuter, dir, 2016). Dans les deux cas, la méthodologie choisie était une enquête par questionnaires complétée d'entretiens.

J'ai choisi d'adopter l'idée de complémentarité de ces deux recherches en adossant l'une à l'autre tout en gardant la spécificité de chacune. Le premier intérêt, certes pragmatique, était d'avoir un appui méthodologique après l'expérience de la mise en œuvre des questionnaires pour la recherche collective sur le *vécu disciplinaire*¹³⁷. Le second intérêt tout aussi pragmatique était la possibilité de mutualiser les terrains d'enquête.

Deux cent vingt-deux élèves ont été sollicités par questionnaires mais de diverses manières. C'est d'abord un groupe de 141 élèves (9 classes) qui a répondu au questionnaire dans le cadre de la recherche sur le *vécu disciplinaire*¹³⁸, parmi eux, j'ai choisi deux classes (31 élèves) pour aborder la phase exploratoire destinée à la thèse en mettant en œuvre d'autres questionnaires et des entretiens avec douze de ces élèves.

¹³⁶ L'école primaire comporte des classes de la maternelle au CM2, alors que l'école élémentaire comporte des classes du CP au CM2.

¹³⁷ Expérience non seulement individuelle mais aussi enrichie par les échanges collectifs.

¹³⁸ J'ai été présente pour la passation du questionnaire dans 8 classes sur 9.

La seconde démarche, spécifiquement destinée à la thèse, était une focale sur quatre classes, celles de Catherine, Marc, Marcel et celle de Robert. Elle a concerné 81 (autres) élèves qui ont répondu à différents questionnaires : un questionnaire général (annexe 4 et annexe-clé 03) et des questionnaires spécifiques après des évaluations dans différentes disciplines (annexe 5 et annexe-clé 06). J'ai ensuite mené des entretiens avec 44 d'entre eux (annexe-clé 09).

Enfin, quelques élèves ont accepté que je consulte ou photocopie leurs dossiers d'évaluation, ou bien même me l'ont définitivement remis en fin d'année scolaire.

5. Reconstitution de la démarche de recherche

Je propose de présenter une reconstruction de l'ensemble de la démarche de recherche. Je parle de reconstruction parce que c'est un retour sur ce qui a été fait, établi sur la base de traces d'un cahier de recherche et des données recueillies. Avant de présenter les étapes chronologiques sur le terrain, je propose une réflexion sur des dimensions méthodologiques qui pourraient en être occultées parce qu'elles se sont actualisées au fil du temps. Je terminerai en précisant les choix des données utilisées.

5.1. Des dimensions méthodologiques diffuses dans le temps

Tout un pan de la mise en œuvre de la recherche n'est pas constitué d'étapes chronologiques et pourrait même passer inaperçu, comme allant de soi. Je vais donc développer : la programmation et les échanges informels avec les enseignants, l'approche théorique et enfin la place de l'écriture.

5.1.1. *La programmation et les échanges avec les enseignants*

Toute une partie organisationnelle de la démarche est difficile à (re)penser chronologiquement, elle concerne les contacts initiaux et intermédiaires avec les enseignants, les relances et toute la part de programmation des moments passés sur le terrain (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2003). C'est le temps du chercheur, tributaire de celui des acteurs (Audigier, 2007). Il s'agit de concilier les contraintes matérielles de chacun (possibilités d'intervention du chercheur, calendrier scolaire, emploi du temps de chaque classe) avec les besoins spécifiques de la recherche : les programmations des séances d'évaluation.... que les

enseignants n'anticipent pas très à l'avance, les temps d'enquête auprès des élèves qui empiètent sur le temps de classe et les rencontres avec les enseignants qui empiètent sur leur temps personnel. Soucieuse d'être au plus près de ce qui est effectif, je me suis adaptée aux propositions de planning des enseignants mais sans les laisser oublier de me solliciter. C'est une part chronophage de la recherche mais nécessaire pour ne pas, justement, laisser filer le temps : une classe n'est constituée que pour une année scolaire et il m'a fallu composer avec cette contrainte.

J'ajouterai aussi qu'il y a toute une part des échanges et rencontres informelles avec les enseignants qui « n'entre pas » dans les temps explicites de l'entretien. L'espace d'échange n'est plus formalisé, la situation est dans « l'après-terrain » (Nicolas, 2016, p. 249). Ce sont des petites informations glanées ici et là, des données « entre deux portes » : des indications des maîtres sur leurs pratiques, leurs interrogations sur leurs manières de faire ou bien des remarques sur les injonctions institutionnelles... Qu'en faire ? Ces données sont réduites à ce qu'il a été possible de mémoriser, parce que ce n'était ni l'espace ni le moment d'enregistrer ou de prendre des notes (*id.*). Ces moments non programmés ne sont pas constituables en étape chronologique de la démarche, ils contribuent pourtant aux données de la recherche. S'ajoute à cela tout ce que peuvent apporter les moyens de communication actuels : j'ai utilisé à plusieurs reprises les courriels pour demander des renseignements ou des précisions aux enseignants en cas de doute ou de besoin en cours d'analyse ou d'écriture. Ce sont des situations non programmées qui prennent part à la recherche.

5.1.2. L'approche théorique

Il ne m'est pas possible non plus de reconstruire la part des approches théoriques en tant qu'étapes chronologiques. C'est tout au long des travaux que s'est construite l'approche théorique, par des lectures, les retours sur des notes de lecture, les relectures d'ouvrages ou d'articles, la participation à des séminaires, colloques et groupes de travail. L'approche théorique va de pair avec des aspects matériels et méthodologiques : l'organisation des notes de lecture, des traces des communications et des échanges...

Les approches théoriques ne sont pas toutes de la même nature : l'approche théorique pour penser et alimenter la réflexion autour d'un champ, l'approche théorique pour construire des cadres méthodologiques, les lectures théoriques pour appréhender l'organisation d'un écrit de recherche (la liste n'est pas exhaustive)...

S'il fallait donner des étapes, me concernant, il y a eu des étapes de découverte théorique, des étapes de questionnement, des étapes de retour sur certains points, des changements d'orientation (par exemple mettre à un moment de côté le champ de l'évaluation pour creuser celui des didactiques), des étapes de décision et de choix mais le mouvement me semble quasi-permanent, y compris lors de l'écriture. Ainsi poser les choses parce qu'il faut s'arrêter ne signifie pas l'arrêt de ces mouvements réflexifs.

5.1.3. La place de l'écriture

La place de l'écriture est une dimension importante dans la démarche de recherche, elle en fait son existence (Reuter, 2006b).

À mon sens, pour cette thèse, il y a eu deux dimensions chronologiques : l'une qui pourrait être considérée comme des écritures d'étapes mises en œuvre en fonction d'échéances à visée d'exposition et l'autre plutôt diffuse tout au long de la recherche. Audigier (2007) distingue ainsi « le temps de l'action [et le] temps du discours » (p.25).

Les étapes d'écriture sont à mettre en relation avec les temps forts à des fins de communication : une échéance extérieure oblige à poser les choses, au moins provisoirement, et l'engagement d'exposition permet de creuser plus précisément une question ou un point spécifique. Ces phases d'écriture ont été autant des points de repère et de référence pour l'écriture définitive, qu'elles aient été destinées aux communications écrites : les mémoires de master (Verfaillie-Menouar, 2011, 2012), les articles de revues (Menouar & Bart, 2014 ; Verfaillie-Menouar & Pichetti, 2016), les chapitres d'ouvrage (Lahanier-Reuter & Verfaillie-Menouar, 2016 ; Verfaillie-Menouar, 2016a, 2016b) ; ou bien destinées aux communications orales, internes aux travaux du laboratoire ou lors de colloques (Menouar, 2013, 2016 ; Menouar & Lahanier-Reuter, 2016).

Je ne néglige pas la place des écrits spécifiques à la posture de doctorant : ceux qui sont destinés aux échanges avec les directeur et co-encadrant de thèse. Ce sont des écrits totalement libres, parfois conséquents tels des ébauches de chapitres, des brouillons réflexifs, des plans détaillés, et qui peuvent être lus comme des étapes d'avancée et de questionnement.

En parallèle, il existe l'écriture « pour accompagner le processus de recherche » (Audigier, 2007, p. 25), ce sont des traces d'écriture, sans doute rattachables à des étapes, par exemple prendre des notes après une rencontre d'enseignant, ou en cours de transcription...

mais qui est plus difficilement reconstituable dans la globalité. C'est une écriture qui n'est pas linéaire et dont les formes varient : l'écriture pour mémoire, celle qui structure la pensée (*id.*). Cela s'actualise par des notes, brouillons, cahiers de terrain ou d'analyse, des petits fichiers repris, annotés, pointés et qui m'ont été nécessaires pour les écrits d'étapes.

Ces traces d'écriture et de réécritures ne sont pas possibles à structurer chronologiquement, en dehors de certaines phases d'écriture spécifique à la thèse.

5.2. Les grandes étapes chronologiques de la démarche sur le terrain

Je propose d'exposer les grandes étapes sur le terrain, dans leur logique chronologique : une phase exploratoire, une phase de programmation et un temps fort sur le terrain. Je ne reviens pas sur les deux premières études qui, par leurs résultats, ont motivé la mise en œuvre de la présente recherche. Toutefois, je souligne leur importance pour leur apport méthodologique, elles m'ont permis de construire et d'expérimenter des méthodes d'observations de classe et de penser les outils d'analyse construits et mis en œuvre.

5.2.1. Une phase exploratoire

La première année de thèse a coïncidé avec le début de la recherche sur le *vécu disciplinaire*. Sur le terrain, et plus précisément dans deux classes, cela s'est concrétisé par des liens étroits entre les deux recherches.

Dans la phase exploratoire (de la thèse), il s'agissait pour moi de tester des questionnaires auprès d'élèves et d'avoir des points d'appui pour mettre en œuvre des entretiens. Et en retour, je souhaitais que ces réponses d'élèves tant aux questionnaires qu'aux entretiens puissent me fournir des éléments afin de composer les questionnaires définitifs.

Un premier essai a porté sur une séance d'évaluation de Sciences dans la classe de Sabrina (annexe 6, observation T23). Les élèves étaient sollicités sitôt après avoir effectué l'évaluation pour exprimer la manière dont ils avaient vécu la passation. J'ai expérimenté un court questionnaire, sous deux formes¹³⁹, en soumettant une forme par demi-classe. L'étude

¹³⁹ Les questions étaient identiques. Le questionnaire 1 était un texte à compléter : « Aujourd'hui, c'était l'évaluation de... en.../ D'habitude, dans cette matière, je suis plutôt (bon/moyen/en difficulté)... / Je pense que cette évaluation a duré.../ Je trouve que cette évaluation était... parce que.../ Pendant cette évaluation j'étais... / Je pense que ma note sera.../ ». Le questionnaire 2 comportait des questions sous une forme plus

des réponses des élèves, après transcription et analyse, m'a permis de déterminer qu'une forme plus classique du questionnaire ouvrait à des réponses plus riches qu'un texte à compléter.

L'étape suivante a été la passation du questionnaire de la recherche *vécu disciplinaire* dans les classes. J'ai moi-même pris en charge cette passation et transcrit les réponses. Il s'agissait de questions ouvertes, comportant « trois axes de questionnement : les matières préférées et moins aimées, les meilleurs et les pires souvenirs dans une matière et les matières qui donnent ou non envie de venir à l'école » (Lahanier-Reuter & Menouar, 2016, p. 38). Les élèves étaient amenés à expliciter leurs choix.

J'ai à nouveau expérimenté le questionnaire exploratoire dans sa forme classique à l'issue de séances d'évaluations institutionnelles en Français et en Mathématiques, dans la classe de Sabrina ainsi que dans celle de Magali.¹⁴⁰ J'ai transcrit les réponses à ces questionnaires (annexe-clé 05).

La phase exploratoire s'est achevée sur le terrain avec les entretiens de douze élèves dans la classe de Sabrina (annexe-clé 09)¹⁴¹. J'ai rencontré ces élèves individuellement pour échanger sur les réponses qu'ils avaient apportées aux différents questionnaires. J'ai choisi l'entrée dans les entretiens en abordant la manière dont ils vivaient les disciplines scolaires puis en élargissant à leur vécu des évaluations.

5.2.2. Une phase de programmation

La phase exploratoire m'a permis de confirmer l'idée générale de la méthodologie : observer des séances d'évaluation pour approcher les pratiques enseignantes puis enquêter auprès des élèves par questionnaires et entretiens. L'étape suivante a été de déterminer les séances à observer et du terrain en conséquence : quelle(s) classe(s), quel(s) enseignant(s), combien de séances, dans quelles disciplines ?

classique : « Quelle est l'évaluation que tu viens de faire ? / Comment es-tu d'habitude dans cette matière ? / (...) (annexe-clé 04).

¹⁴⁰ Ces évaluations n'étaient plus obligatoires sur le plan national mais étaient demandées par l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription. Les séances ont été enregistrées et transcrites, mais pas analysées comme les autres séances de cette thèse. Elles sont donc absentes des corpus présentés.

¹⁴¹ Ces entretiens correspondent aux élèves référencés SL1 à SL12.

Cela interrogeait ce qui était effectivement évalué dans les classes. J'ai rapidement abandonné une première idée d'enquêter en ce sens par questionnaire auprès d'un grand nombre d'enseignants. J'ai privilégié les demandes individuelles, par contact téléphonique ou par écrit de manière très ouverte¹⁴². Les réponses ont été diverses¹⁴³ : des enseignants m'ont envoyé des listes d'évaluation effectuées, d'autres ont préféré me rencontrer, certains m'ont remis des documents d'évaluation. En parallèle, j'ai obtenu deux dossiers d'évaluation par des familles.

C'est lors de ces échanges que je me suis accordée avec trois enseignants : Catherine, Marc et Robert pour la suite de la recherche dans leur classe respective, un entretien individuel et la remise de dossiers d'évaluation d'un élève. D'autre part, j'ai rencontré Magali pour un entretien à l'appui d'un dossier d'élève¹⁴⁴. Marcel, qui avait participé aux recherches précédentes, s'est manifesté plus tardivement pour collaborer à nouveau¹⁴⁵.

Je me suis longtemps interrogée sur le choix des séances à observer. J'avais projeté d'observer, au minimum, trois observations par discipline de référence, tel un idéal à atteindre... L'étude des documents supports d'évaluation remis et les entretiens avec les enseignants m'ont guidée vers une démarche plus souple : aller voir ce qu'il était possible d'approcher (toutes les disciplines ne sont pas évaluées formellement) ainsi que ce qu'il était réalisable de faire d'un point de vue matériel. L'idée était non seulement d'observer les séances et d'analyser les pratiques enseignantes, mais aussi de questionner systématiquement les élèves et réaliser des entretiens sur le temps limité d'une année scolaire. J'ai aussi pris conscience que faire passer plusieurs questionnaires et organiser des entretiens d'élèves impactait l'emploi du temps de la classe, je ne souhaitais pas que la recherche devienne une charge trop importante pour les enseignants.

¹⁴² La demande était celle-ci « Je souhaite connaître l'ensemble des évaluations pratiquées en classe de CM2, et pour cela je vous serai reconnaissante de me fournir la liste de toutes les évaluations réalisées dans votre classe qui ont permis de déterminer une note (ou une appréciation) dans le carnet des élèves, au cours de la dernière période scolaire ». J'ai aussi précisé aux enseignants qu'ils pouvaient me fournir des documents complémentaires.

¹⁴³ J'exclus les non-réponses ou les réponses infructueuses.

¹⁴⁴ Du fait de son changement de poste, elle n'a pas pu poursuivre sa collaboration. Je rappelle qu'elle partageait le mi-temps de Robert.

¹⁴⁵ J'avais effectué un entretien avec lui lors de la première recherche (Verfaillie-Menouar, 2011)

Cette (longue) phase de programmation a été simultanée à une phase d'analyse : celle des documents d'évaluation et des entretiens des enseignants, ainsi que celle des premiers entretiens des élèves. Cela s'est fait de manière simultanée à la recherche sur le *vécu disciplinaire* pour laquelle nous étudions les réponses des élèves aux questionnaires. Ce fut un moment important de la contribution des deux recherches parce que les premiers résultats concernant le vécu disciplinaire ouvraient sur la part de l'évaluation et à l'inverse les analyses de mes données exploratoires permettaient d'éclairer certains points du *vécu disciplinaire*. C'est dans ce contexte que j'ai aussi rédigé les questionnaires définitifs destinés aux élèves.

5.2.3. Temps fort sur le terrain

La phase sur le terrain a duré six mois, de janvier aux premiers jours de juillet 2015. Cela concerne quatre classes soit quatre enseignants¹⁴⁶ et 81 élèves. L'organisation a été structurée et rythmée le plus rigoureusement possible de manière à réaliser l'ensemble des recueils de données avant la fin de l'année scolaire.

La première étape était une rencontre avec les élèves pour leur expliquer ma démarche. Il s'agissait de les mettre en confiance, de leur expliquer l'usage et l'utilité de leurs réponses, mon engagement à ne pas les divulguer à leur enseignant ou à leur famille et à garder leur anonymat¹⁴⁷. Je leur ai précisé que leurs réponses devaient être sincères et personnelles et qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse. C'était une situation assez inhabituelle pour eux, il était nécessaire de la situer et de la différencier d'une évaluation. Le premier questionnaire, que je désigne comme questionnaire *général vécu de l'évaluation*, leur était proposé dans la foulée, sur le temps scolaire (annexe 4 et annexe-clé 03).

Je suis ensuite retournée dans les classes lors de séances d'évaluation programmées par les enseignants. De la même manière que je l'avais effectué pour la phase exploratoire, j'ai observé et enregistré chaque séance. Les élèves étaient ensuite invités à répondre à un court questionnaire dit *post-évaluation* et portant sur la manière dont ils avaient vécu

¹⁴⁶ Toutefois dans trois des classes, un autre enseignant intervient auprès des élèves, soit parce qu'il est nommé pour la décharge ou le temps partiel ou bien parce qu'il prend des élèves pour des échanges de service. J'ai limité l'étude aux enseignants titulaires des classes.

¹⁴⁷ Je n'ai gardé que les prénoms.

l'évaluation qui venait de se dérouler. Selon les classes et les évaluations, le questionnaire était remis aux élèves au fur et à mesure de l'effectuation de leur évaluation, ou bien à tous en même temps à l'issue de la séance.

J'ai enfin réalisé les entretiens individuels avec 44 élèves, après plusieurs observations de séances d'évaluation dans la classe et à l'appui des différents questionnaires remplis par chacun d'entre eux, ainsi que de ce que j'avais observé lors de chacune des séances d'évaluation.

Le tableau ci-dessous permet de synthétiser les étapes présentées.

Tableau 6 : Étapes chronologiques de la recherche sur le terrain

Repère temps	Étapes sur le terrain
Janvier 2011 à juin 2012	<p>Genèse de la recherche au cours du master</p> <ul style="list-style-type: none"> . Observations de séances d'évaluations nationales (Français et Mathématiques) et entretiens enseignants . Observations de séances d'évaluations ordinaires
Janvier à juin 2013	<p>Phase exploratoire de la thèse</p> <ul style="list-style-type: none"> . Passation du questionnaire recherche <i>vécu disciplinaire</i> . Passation des questionnaires exploratoires . Entretiens élèves : vécu et évaluation
Juin 2013 à Janvier 2015	<p>Phase de programmation</p> <ul style="list-style-type: none"> . Rencontres enseignants . Recueil de documents d'évaluation . Entretiens enseignants . Questionnaires recherche <i>vécu disciplinaire</i>
Janvier à Juillet 2015	<p>Temps fort sur le terrain</p> <ul style="list-style-type: none"> . Passation du questionnaire <i>général vécu de l'évaluation</i> . Observations et enregistrement de séances d'évaluation . Passation du questionnaire <i>post-évaluation</i> . Entretiens élèves

5.2.4. Des choix parmi une diversité de données

Cette recherche est donc construite sur un grand nombre de données assez diverses. Cela peut donner une impression de dispersion mais à l'inverse cela peut être considéré comme une richesse, voire une nécessité (Dufays, 2007) pour approcher la complexité des pratiques enseignantes de l'évaluation. La grande quantité de données peut aussi être embarrassante parce que chaque corpus pris individuellement est une source considérable d'apports. Cela nécessite des sélections spécifiques, y compris en laissant de côté des éléments intéressants, mais à la marge du questionnement spécifié. Mais complémentirement, chaque résultat peut être pensé au regard d'un autre corpus pour le renforcer ou permettre de le comprendre voire de l'illustrer.

Cette diversité a toutefois une unité de sens : la séance d'évaluation telle qu'elle est pratiquée par les enseignants dans les classes de CM2, appréhendée par les observations, par ce que disent les enseignants de leurs pratiques et les élèves de leur vécu, ou bien encore approchée par les documents qui s'y rapportent.

Toutes ces données n'ont pas été mobilisées de la même manière ni avec la même importance, certaines ont fait l'objet d'un traitement quantitatif, d'autres de traitements plutôt qualitatifs. Ces deux approches se complètent, la démarche quantitative permet un éclairage des tendances générales et la démarche qualitative la compréhension du singulier (Piot, 2012). J'ai fait le choix de combiner les deux pour éclairer les possibles.

Le temps sur le terrain étant compté, j'ai privilégié la diversité des données puis une sélection parmi l'éventail recueilli plutôt que limiter d'emblée les recueils et de regretter ensuite la non-accessibilité de données¹⁴⁸.

Les parties qui suivent présentent les démarches méthodologiques pour chaque corpus constitué.

¹⁴⁸ Cela n'empêche toutefois pas les regrets après-coup, par exemple une question non creusée en entretiens, les limites d'un constat ou d'un résultat qu'il n'est pas possible de vérifier par un autre corpus... ou bien à l'inverse la difficulté à faire des choix d'étude alors que les données auraient permis d'en faire davantage.

6. Construire un corpus de documents supports d'évaluation

Le corpus des documents supports d'évaluation comporte les documents que les enseignants mettent en œuvre dans la classe à des fins d'évaluation des élèves. Le tâtonnement méthodologique dans les premiers temps de la recherche et la diversité des réponses des enseignants n'ont pas permis une totale uniformisation du recueil qui a été effectué en plusieurs fois, au cours de trois années scolaires¹⁴⁹ (annexe 11).

J'avais déjà en ma possession douze documents supports d'évaluation de Français et de Mathématiques, recueillis auprès de cinq enseignants lors des observations dans le cadre du master. Un second recueil auprès d'un enseignant comporte les supports d'évaluation qu'il a fournis aux élèves au cours d'une période scolaire. Par ailleurs, j'ai obtenu quelques photocopies issues des dossiers d'évaluation de deux élèves, dans deux classes différentes ; N'ayant pas pu obtenir l'ensemble, j'ai effectué des relevés manuels des titres et sous-titres des documents. Enfin, il m'a été remis huit dossiers « complets » originaux ou photocopiés comprenant (*à priori*)¹⁵⁰ l'ensemble des évaluations effectuées par un élève au cours d'une année scolaire.

Je considère qu'il y a deux niveaux à ce recueil concrétisés par deux unités de recherche possible : d'une part le *document support* de l'évaluation et d'autre part *le dossier* (lui-même constitué de documents de natures différentes).

J'ai d'abord étudié les huit dossiers complets dans leur globalité, de manière à approcher ce qui les compose et leur mode d'organisation. Dans un second temps, j'en ai extrait les documents support d'évaluation des élèves pour construire le corpus dédié et unifié.

6.1. Différents types de documents dans des dossiers

Dans les dossiers d'évaluation des élèves, différents types de documents se côtoient. Je distingue : les documents supports d'évaluation et les documents-bilan.

¹⁴⁹ Les années scolaires 2011/2012, 2012/2013 et 2013/2014. Après cette date, d'autres supports d'évaluation m'ont été remis. Ces documents constituent un corpus complémentaire qui n'est pas pris en compte dans les résultats quantitatifs présentés ici, mais qui ont été précieux pour approfondir les études qualitatives.

¹⁵⁰ Il n'est pas possible de dire si l'ensemble des documents m'ont été réellement remis.

Les *documents supports d'évaluation* comportent la production écrite ou une trace de production non écrite de l'élève. Trois types de documents d'évaluation sont représentés dans les dossiers : les évaluations diagnostiques ou « d'entrée en CM2 », les évaluations nationales dites aussi évaluations institutionnelles¹⁵¹ et les évaluations formelles.

Les *documents-bilan* comportent un ensemble de résultats de l'élève sans trace des productions effectives. Ce sont des documents à visée plutôt administrative tels que les bulletins de l'élève, les bilans annuels, le livret personnel de compétences.

Matériellement, les différents documents qui composent les dossiers sont regroupés dans des pochettes ou des classeurs, au nom de l'élève. Les différents types de documents sont éventuellement regroupés et classés, reliés.

J'ai opté pour l'étude spécifique des documents supports d'évaluation formelle (pour mémoire, ceux qui sont annoncés et diffusés). Il existe un flou sur le caractère formel des évaluations diagnostiques et des évaluations institutionnelles. L'enseignant peut les annoncer aux élèves et diffuser un résultat à l'extérieur, mais ce n'est pas toujours le cas. Il n'y a pas de stabilité ni pour un enseignant ni pour l'ensemble des enseignants. J'ai choisi d'écarter ces types d'évaluation.

J'ai choisi de ne pas étudier spécifiquement les documents-bilan. Toutefois tous ces documents mis de côté constituent une source d'information à propos de la désignation des contenus évalués et des disciplines, mais aussi sur la manière de diffuser les résultats des élèves. Je les ai consultés et ferai part de leur mobilisation le cas échéant, tout comme je l'ai fait pour les documents d'évaluations diagnostiques et ceux des évaluations nationales.

Les possibilités d'organisation des documents d'évaluation formelle dans les dossiers sont diverses. J'ai relevé l'existence de différents modes de regroupements et de présentation¹⁵² : des regroupements par trimestre, auquel peut être joint le bulletin, des reliures par période scolaire avec un classement par discipline, un collage chronologique dans

¹⁵¹ Même si ces évaluations ne sont plus d'actualité lors du recueil des documents, des enseignants disent les utiliser pour remplir les livrets personnels de compétence.

¹⁵² Le traitement de reproduction numérique de l'ensemble des documents fait perdre la visibilité de cette organisation par dossier.

un cahier, des livrets d'évaluation construits par l'enseignant regroupant des évaluations spécifiques au Français et/ou aux Mathématiques. Un cahier dit d'évaluation peut compléter certains dossiers.

J'ai déjà évoqué les choix possibles pour les maitres : entre pratiquer une organisation chronologique ou disciplinaire des documents et l'existence d'organisations mixtes (Chartier et Renard, 2000, pp. 137-138). Les modes d'organisation dans les dossiers mettent au jour l'existence de pratiques évaluatives spécifiques au Français et aux Mathématiques (*cf.* chapitre 4).

6.2. Le corpus des documents d'évaluation

Le corpus des documents supports d'évaluation, désormais désigné *documents d'évaluation* est constitué d'un ensemble de 816 documents d'évaluations formelles (annexe-clé 01). Le recueil provient de onze enseignants¹⁵³ de neuf écoles différentes et recueillis sur plusieurs années scolaires. Cela correspond à 14 classes.

Il existe un déséquilibre en nombre de documents recueillis par enseignant allant de 2 à 138, cela est lié à la méthodologie de recueil peu stabilisée. Tous les enseignants n'ont pas collaboré de la même manière, tous ne m'ont pas remis un dossier d'évaluation complet, des recueils sont partiels, ce qui explique le peu de documents pour certains enseignants.

¹⁵³ Le nombre d'enseignants ne correspond pas au nombre de classes : Robert et Magali sont à mi-temps dans la même classe, avec différenciation des documents d'évaluation en fonction de l'enseignant. Catherine, Edwige et Juliette sont titulaires de leur classe mais déchargées ou à temps partiel, les documents recueillis sont ceux d'un élève de leur classe mais sans qu'il ne soit possible de différencier si le document d'évaluation a été mis en œuvre par elles-mêmes ou par l'enseignant qui partage leur classe.

Tableau 7 : Documents d'évaluation recueillis pour chaque enseignant, par année scolaire

Enseignants	Nombre total de documents recueillis	Recueil de l'année scolaire 2011/2012	Recueil de l'année scolaire 2012/2013	Recueil de l'année scolaire 2013/2014
Sophie	2	2		
Marcel	14	2	12	
Robert	42	5	18	19
Anne-Sophie	52			52
Marc	71	2		69
Sabrina	75		75	
Magali	90	1	41	48
Juliette	103			103
Catherine	104			104
Edwige	125		125	
Fabrice	138		138	
TOTAUX	816	12	409	395

D'autre part, un enseignant (Robert) m'a remis deux dossiers d'élèves, de deux années scolaires différentes, ce qui pourrait être considéré comme un recueil « en doublon ». La question est de savoir si les pratiques enseignantes sont stables d'une année à l'autre ou s'il y a modification des pratiques : donc soit considérer que toutes les années se ressemblent (des enseignants m'ont dit garder les dossiers d'évaluation pour mémoire et réutilisation les années ultérieures), soit considérer qu'il y a une variation d'une année à l'autre. Ce maître m'a signalé une modification de ses pratiques parce qu'il ne notait plus les élèves, c'est pourquoi je postule que les deux corpus qu'il m'a remis reflètent des pratiques différentes.

6.3. Des documents non accessibles à ne pas négliger (ou les limites du recueil)

Ce recueil de documents d'évaluation est destiné à effectuer des approches qualitatives et quantitatives. Toutefois, il a ses limites. Ainsi certains enseignants m'ont signalé qu'il manquait des documents parce qu'ils ne les regroupaient pas tous dans un dossier spécifique,

des évaluations sont pratiquées ou classées dans les supports disciplinaires des élèves ou pratiquées sur d'autres supports (par exemple le cahier du jour).

D'autre part, en recueillant des documents écrits, je connaissais le risque de me priver d'une visibilité sur les évaluations formelles non écrites qui peuvent être mises en place : évaluations orales ou de l'Éducation Physique par exemple. Les discussions informelles et les entretiens auprès d'enseignants m'ont aidée à en savoir davantage sur cette partie non visible¹⁵⁴ des évaluations formelles.

Les dossiers d'élèves recueillis ne sont donc pas le reflet de l'ensemble des évaluations formelles pratiquées dans les classes de CM2, il n'est d'ailleurs pas certain que les dossiers dits complets par les enseignants le sont effectivement. Les différents documents d'évaluation permettent toutefois des approches quantitatives et qualitatives des pratiques enseignantes, telles des tendances puisqu'elles peuvent être considérées comme incomplètes par rapport à ce qui se pratique.

6.4. Un recueil difficile

Le recueil de documents, à *a priori* une simple démarche à faire auprès d'enseignants, s'est avéré plus complexe que prévu, d'abord en raison de malentendus autour du terme *document d'évaluation*, et ensuite par la difficulté d'accéder à ces documents.

6.4.1. Malentendus autour du « document »

Les demandes de documents auprès des enseignants ont nécessité des précisions sur ce que je souhaitais recueillir, ce que j'entendais par *documents d'évaluation des élèves*.

Pour les enseignants, les « documents d'évaluation d'élève » étaient compris comme le dossier institutionnel de l'élève c'est-à-dire ce qui fait partie de son livret scolaire : les bulletins, les livrets de compétences donc des documents officiels que les enseignants disent ne pas pouvoir diffuser parce qu'ils sont remis au collège ou aux familles.

Ce malentendu montre la complexité de l'évaluation scolaire, dont la double fonction est reconnue et décrite par de nombreux auteurs (Cardinet, 1988 ; Hadji, 1989 ; Merle, 1996,

¹⁵⁴ Non visible pour le chercheur qui n'est pas en classe au moment de ces évaluations.

2007 ; Mottier-Lopez & Crahay, 2009 ; Petitjean, 1984). D'un côté une fonction sociale : il faut rendre des comptes, montrer des résultats¹⁵⁵ et de l'autre une fonction pédagogique, au service de l'enseignement et des apprentissages.

Si l'usage du mot *document* posait problème, je n'ai pas trouvé d'autre désignation satisfaisante (j'ai un moment hésité à le désigner par *épreuve*, mais cela me semble davantage porter sur le dispositif d'évaluation). La difficulté d'arrêter une désignation autre que *document* tient, il me semble, en ce qu'il présente des formes matériellement diverses (cahier, feuille vierge ou photocopié, livret...) et qu'il est évolutif dans le temps. Les enseignants ont le plus souvent éclairé ma demande en parlant de « *fiche de travail d'élève* » ou de « *fiche d'évaluation* », les différenciant des documents de diffusion des résultats. Cependant, ces désignations me paraissent réduites au support photocopié donné aux élèves pour qu'ils composent leurs réponses.

Un autre point était souvent soulevé par les enseignants, celui du type d'évaluation : « *Oui, mais je fais du contrôle continu* », « *Est-ce que je ne donne que les évaluations sommatives ?* », « *Oui, mais je ne mets pas de notes...* ». L'objet de ma demande était ainsi précisé : « si c'est un contrôle formellement annoncé aux élèves et dont le résultat, qu'il soit noté ou non, est diffusé, le document de l'élève m'intéresse ».

6.4.2. Un accès laborieux

Dans un premier temps, j'avais demandé aux enseignants de me réserver un exemplaire de chaque document des évaluations soumises aux élèves, au cours d'une période donnée... mais cette méthode n'a pas été très productive, trop contraignante pour les enseignants.

Dans un second temps, je les ai sollicités en fin d'année scolaire pour consulter les différents documents d'évaluation d'un élève de leur classe de manière à en faire un relevé. La méthode nécessite d'avoir une idée précise des données à relever sans possibilité de retour sur les documents pour d'éventuelles analyses complémentaires. Cela a limité les données

¹⁵⁵ Cette notion de double fonction est à distinguer de la double fonction des évaluations nationales, présentées dans le premier chapitre et pour lesquelles la fonction sociale vise à évaluer le rendement du système éducatif. La fonction sociale des bilans ordinaires est celle qui est liée à la « contrainte administrative de la note à laquelle les professeurs sont soumis » (Merle, 2007, p. 9). Les deux peuvent cependant être mises en relation.

recueillies à une liste de désignations disciplinaires laissant dans l'ombre l'organisation générale et les contenus de ces documents, les consignes par exemple.

La méthode de recueil idéale était de sortir les documents de la classe pour en faire une copie¹⁵⁶ ou mieux, d'avoir la possibilité de garder les documents originaux¹⁵⁷. C'est ce que j'ai privilégié pour compléter le recueil des données et c'est en ce sens que j'ai à nouveau sollicité les enseignants, leur demandant « l'ensemble des documents d'évaluation d'une année scolaire » d'un élève de leur classe, c'est-à-dire « un dossier d'évaluation ».

La situation de recueil la plus simple est le cas des enseignants qui gardent ou détruisent les documents. Lorsque les documents d'évaluation sont remis aux familles, c'est sur la base du volontariat de l'élève et l'accord de sa famille que j'ai obtenu leur dossier, soit directement soit par l'intermédiaire de l'enseignant ou bien par des chemins détournés¹⁵⁸. Je n'ai pu obtenir les documents remis au collège ni ceux qui sont répartis dans différents supports disciplinaires.

Il est à noter que des enseignants ont refusé ma demande sans donner de raisons très claires, d'autres ont justifié leur refus en expliquant que ma demande était soit prématurée puisque les dossiers des élèves devaient être consultés par les familles, soit qu'elle était tardive, les dossiers étaient déjà remis aux élèves. Il existe en effet, des allers-retours de ces dossiers entre l'école et la famille de l'élève. Mais encore, malgré leur accord préalable, des enseignants avaient oublié ma demande lorsque je venais chercher les documents au moment convenu.

Cela me semble révéler une sorte de gêne, voire de résistance des maitres au regard extérieur sur leurs pratiques. De même, les enseignants volontaires émettent un avis critique sur les dossiers qu'ils me remettent, comme s'ils cherchaient à s'excuser de ne pas répondre à ce que je pourrais attendre. Cela peut aussi signifier leur rapport complexe à l'évaluation.

¹⁵⁶ Les contraintes budgétaires des écoles ne permettent pas de demander une copie de l'ensemble des documents, d'autant qu'un dossier complet d'élève peut être quantitativement important.

¹⁵⁷ C'est un enseignant qui m'a suggéré cette possibilité.

¹⁵⁸ Circuit de connaissances de familles d'élèves de CM2.

6.5. Organiser le traitement des documents

Le traitement des documents d'évaluation a fait l'objet de plusieurs étapes : l'identification de chaque document, le choix de critères pour la saisie dans un tableur (en l'occurrence Excel), l'indexation aux disciplines puis un travail de mise en forme de ces données vers la lisibilité des résultats (annexe-clé 02).

Ces étapes ne sont pas des étapes organisées chronologiquement. Je développerai au fil de la description méthodologique en quoi elles ont été mouvantes, interrogées, reprises et discutées. Et parce qu'« une méthode de recherche ne se réduit pas à des techniques » (Lahanier-Reuter, 2007/2010, p.133), qu'elle « est en quelque sorte une invention instrumentée » (*id.*), des choix ont été remis en question, des traitements ont évolué, ont été modifiés. Les décisions prises, et ici présentées, sont discutables et discutées.

6.5.1. Identification des documents

Chacun des 816 documents du corpus a été numéroté (de 1 à 816) de manière à être identifié au sein du corpus « documents d'évaluation ». Cette numérotation a été mise en place au fil des recueils sans recherche de classement préalable, les documents d'un même dossier se suivent donc numériquement (annexe-clé 01).

Chaque document ainsi identifié fait l'objet d'un traitement sur tableur, comme le montre l'extrait ci-dessous.

Figure 9 : Extrait des relevés effectués sur les documents

N° du doc	enseignant	année scolaire	discipline de référence	discipline indiquée	domaine indiqué	contenu Titré	origine	support
1	FR	2012/2013	mathématiques	NR	calcul mental	NR	NR	cahier évaluations
2	FR	2012/2013	français	NR	dictée	NR	NR	cahier évaluations
3	FR	2012/2013	mathématiques	NR	calcul mental	NR	NR	cahier évaluations
4	FR	2012/2013	français	NR	dictée	NR	NR	cahier évaluations
5	FR	2012/2013	mathématiques	NR	calcul mental	NR	NR	cahier évaluations
6	FR	2012/2013	français	NR	orthographe	NR	NR	cahier évaluations
7	FR	2012/2013	français	NR	dictée	NR	NR	cahier évaluations
8	FR	2012/2013	français	NR	dictée	NR	NR	cahier évaluations

Légende : NR signifie Non Renseigné

En regard de la référence chiffrée de chaque document reportée dans le tableur, j'ai indiqué les initiales de l'enseignant de la classe¹⁵⁹ et l'année scolaire de la mise en œuvre du document. Ce sont des repères destinés à faciliter l'accès au document dans le sens tableur/corpus, ainsi qu'inversement pour revoir, préciser, compléter des relevés de critères

Les colonnes suivantes sont destinées à recevoir les relevés et traitements selon les critères établis : non seulement les indications disciplinaires, mais aussi d'autres caractéristiques (support, origine du document...) nécessaires à l'analyse.

6.5.2. Les indications disciplinaires comme critères d'analyse

J'ai montré dans le chapitre précédent que les entêtes des documents d'évaluation comportaient des titres et des sous-titres donnant les indications disciplinaires de l'objet évalué et que cela s'actualisait sous la forme de diverses désignations ou d'étiquettes (Lebeaume, 2000).

Je considère ces indications comme des éléments de cadrage disciplinaire : elles permettent d'une part d'identifier la discipline de l'objet évalué et d'autre part de montrer l'organisation des disciplines scolaires. Ce sont donc des critères qui permettent d'identifier disciplinairement chaque document en vue des différents axes d'étude (caractéristiques disciplinaires des documents, hiérarchie disciplinaire de l'évaluation, constructions disciplinaires). Deux niveaux d'analyse devaient être pensés : d'abord le niveau global de la discipline, puis ses composantes structurelles (les contenus et leurs regroupements) (Reuter, 2016a, 2007/2010c ; Halté, 1992).

Pour ce faire, j'ai procédé en deux étapes : le relevé des indications disciplinaires présentes sur chacun des documents, puis l'indexation de chaque document à une discipline scolaire de référence¹⁶⁰. Les documents de chaque discipline constituent ainsi un « sous-corpus » pour une étude spécifique puis pour mettre en œuvre des comparaisons entre les disciplines.

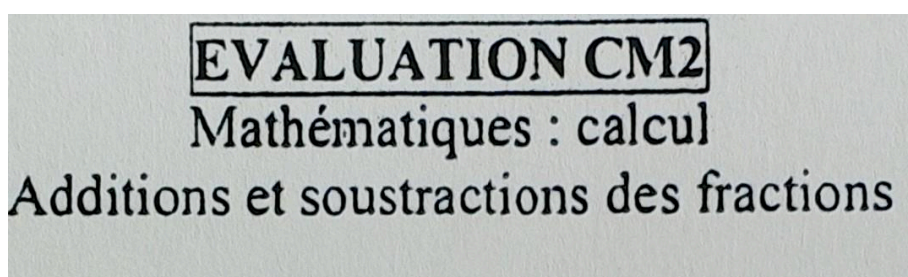
¹⁵⁹ Bien qu'il ne soit pas toujours possible de dire si c'est effectivement cet enseignant qui a mis en œuvre le document en classe.

¹⁶⁰ Pour mémoire, les disciplines scolaires de référence sont : Anglais, Arts plastiques, Éducation civique, Éducation à, Éducation Musicale, E.P.S., Français, Géographie, Histoire, Mathématiques, Sciences, Informatique (ou TIC).

6.5.2.1. Relever les différents niveaux d'indications disciplinaires

J'ai relevé les indications disciplinaires qui désignent l'objet évalué telles qu'elles apparaissaient sur les documents en distinguant trois « niveaux »¹⁶¹. Chacun des niveaux correspondant à priori à la discipline scolaire et ses composantes structurelles (domaine, regroupements de contenus, contenus...).

Figure 10 : Exemple d'indications disciplinaires en entête de document (doc 582)



Le premier niveau, le niveau global (Reuter, 2014) correspond à ce qui pourrait être la désignation d'une discipline scolaire : la désignation de la discipline scolaire de référence (Mathématiques sur l'exemple) ou une désignation quelque peu différente mais qui s'y rapporte.

L'indication disciplinaire de niveau 2 correspond à une indication disciplinaire non globale, c'est-à-dire un premier découpage de la discipline (calcul sur l'exemple). Toutefois, constatant qu'en Français et en Mathématiques ce premier niveau de découpage semblait plutôt s'actualiser en domaines (ou sous-disciplines) relativement classiques à l'école, j'ai opté pour ces deux disciplines que les indications de niveau 2 correspondraient à ces désignations, par exemple orthographe ou lecture en Français, numération, géométrie en Mathématiques.

Les indications disciplinaires de niveau 3 sont des indications en unités plus petites que le niveau 2, c'est le cas par exemple de l'indication « Additions et soustractions des fractions ».

¹⁶¹ Chaque niveau est représenté dans une colonne du tableau.

J'ai aussi repéré d'autres indications s'actualisant plutôt par des formulations qui mettent davantage en relation l'objet évalué et l'élève, c'est-à-dire qu'elles vont au-delà d'une simple dénomination d'objet. Ce sont des informations *à priori* complémentaires aux titres et sous-titres et qui indiquent plus spécifiquement une (ou des) tâche(s) (Delcambre, 2007/2010c), par exemple : « Conjuguer les verbes au [temps] » ; une (ou des) acquisition(s) attendue(s), par exemple « savoir conjuguer les verbes au [temps] » ; une (ou plusieurs) compétence(s) à mettre en œuvre « compétence : conjuguer aux temps déjà étudiés : le futur ».

Ces indications sont souvent désignées sur les documents par « compétences ». Elles sont parfois organisées dans des tableaux et conjointement rédigées avec les niveaux d'acquisition que l'enseignant complète au vu de la production de l'élève.

Figure 11 : Les « autres indications » d'un document : les compétences

Compétences évaluées :	1	2	3	4
Reconnaître le verbe			A	
Distinguer temps simples et temps composés		ECA		
Reconnaître l'infinitif, le groupe, le mode, le radical et la terminaison.	A		A	ECA

Je n'ai pas relevé systématiquement ces « autres indications »¹⁶². J'ai toutefois relevé leur présence ou leur absence pour ne pas négliger ces données disciplinaires.

6.5.2.2. Rattacher les documents aux disciplines

Après la saisie des indications, j'ai mis en place l'indexation disciplinaire de chaque document. Il s'agissait de décider du rattachement de chaque document au niveau global (la discipline). Cela n'a pas été sans problème : « Aucune discipline n'a le monopole d'un contenu d'enseignement (puisque l'on n'apprend pas à lire qu'en français, ni à calculer qu'en mathématiques), mais chaque contenu a besoin d'une *discipline de référence* qui prenne en charge sa structuration » (Astolfi, 2010, p. 217, cité par Reuter, 2013a, p. 8).

¹⁶² Ce sont des indications qui sont parfois textuellement longues, et j'ai aussi fait un choix d'optimisation du temps de saisie des données.

Plusieurs cas se sont présentés. Soit le niveau global désigné me permettait le rattachement à une discipline scolaire de référence. Soit ce niveau global n'apparaissait pas, il était alors à identifier à l'appui d'autres indications : les indications de niveau 2 ou 3. Ou bien encore, en l'absence de toutes ces indications (c'est le cas de 27 documents sur 819, soit 3 %), j'ai pris des décisions en me référant aux éventuelles « autres indications », aux consignes des exercices ou bien encore à la production de l'élève.

Dans le tableau ci-dessous, quelques exemples montrent l'actualisation des relevés : ils font apparaître les différents niveaux d'indications disciplinaires et la catégorisation disciplinaire construite, c'est-à-dire ma décision de rattachement à une discipline.

Tableau 8 : Exemples de relevé et de rattachement disciplinaire

Catégorisation disciplinaire construite	Indication de niveau 1 (niveau global)	Indication disciplinaire niveau 2	Indication disciplinaire niveau 3
Français	Français	Conjugaison	Futur simple, impératif, autres temps composés
Français	-	Vocabulaire	Les niveaux de langue
Histoire	-	L'époque contemporaine	-
Géographie	Géographie	La France	-
Sciences	Technologie	Transformer un mouvement	-
Mathématiques	Mathématiques	Numération	Les fractions
Mathématiques		Géométrie	Périmètres et aires
Histoire	Histoire	L'église au moyen-âge	-
Français	-	-	Passé simple
Mathématiques	Mathématiques	-	Additionner des nombres décimaux

6.5.3. Discussion méthodologique

« A quelle discipline correspond chaque document ? » était la première question motivant ce travail d'indexation aux disciplines. Or je souhaitais aussi que le traitement puisse me permettre d'approcher la manière dont les disciplines sont construites. Cela ne s'est pas fait sans confrontation à des difficultés méthodologiques.

Les problèmes rencontrés sont essentiellement liés aux variations des indications disciplinaires, c'est-à-dire à la grande diversité dans les manières d'indiquer les contenus évalués, en référence ou non à une discipline et ses composantes (Menouar-Verfaillie, 2016). Cela prend parfois des formes complexes de plusieurs désignations, c'est-à-dire des indications de plusieurs niveaux. La complexité tient aussi dans les décisions à prendre lors de l'absence d'indications d'un ou plusieurs niveaux, ainsi que dans la manière de mobiliser les « autres indications ».

Je vais aborder quelques points de réflexion méthodologique : l'idée d'une méthodologie un peu souple, la difficulté à désigner les niveaux établis, certains choix d'indexation discutables et enfin la place des « autres indications ».

6.5.3.1. Une certaine souplesse méthodologique

La manière dont j'ai établi les relevés des intitulés par « niveau » peut paraître souple. Cela m'a semblé nécessaire afin de prendre le temps de laisser se profiler des tendances, de penser les regroupements possibles (ou non), tout en soulevant les problèmes au fur et à mesure, voire en les laissant de côté pour y revenir plus tard. J'ai plusieurs fois repris et réinterrogé mes choix à la lumière d'échanges¹⁶³ et de lectures théoriques.

Je vais exposer les premières approches méthodologiques pour en montrer les problèmes méthodologiques. J'avais relevé les titres et sous-titres de manière assez mécanique en fonction de leur ordre d'apparition sur les documents : le premier titre en niveau 1, le premier sous-titre en niveau 2 et le deuxième sous-titre en niveau 3. Cette manière de faire faisait apparaître une grande diversité de données, peu unifiées.

Pour ne donner qu'un exemple, les relevés du niveau 1 faisaient apparaître des désignations de disciplines scolaires classiques ainsi qu'un grand nombre d'indications telles que « grammaire », « géométrie », « dictée », « calcul mental »... mais aussi des désignations comme « maîtrise de la langue » (doc 348), « la chèvre de monsieur Seguin » (doc 157), « comprendre sigles et abréviations » (doc 429), « la digestion » (doc 319), « Technologie » (doc 579)...

¹⁶³ Dans le cadre de séminaires et groupes de travail, mais aussi de temps de travail explicitement dédiés à mon questionnement avec des chercheurs du laboratoire Théodile-CIREL, qu'ils en soient remerciés.

Cela mettait en évidence l'absence de désignations explicites des disciplines et qu'alors apparaissaient d'autres indications disciplinaires, certaines assez partagées dans les pratiques, d'autres moins et dont les formes variaient selon les disciplines. Mais à l'inverse, la méthode rendait difficile l'exploitation de ces relevés.

C'est pourquoi j'ai postulé que le traitement ne pouvait être le même pour toutes les disciplines¹⁶⁴. J'ai alors orienté la méthode pour approcher des composantes structurelles des disciplines : j'ai relevé les titres et sous-titres dans des niveaux quelque peu « ressentis », en regroupant ceux qui « semblaient aller ensemble ».

6.5.3.2. Des niveaux disciplinaires à identifier

Comment désigner plus exactement ces niveaux pour clarifier ce qu'ils mettent en évidence, c'est-à-dire comment rendre compte des points communs constituant des disciplines ?

J'ai établi que le niveau 1 était le niveau global désignant la discipline.

Le niveau 2 est le premier découpage de la discipline actualisé sur le document, cela représente des domaines ou sous-disciplines, c'est-à-dire un regroupement de contenus. Il est alors possible de considérer le niveau 3 comme celui des contenus disciplinaires plus précis¹⁶⁵.

Cette manière de considérer les niveaux 1 *discipline*, le niveau 2 *domaine ou sous-discipline* et le niveau 3 *contenus*, est sans doute adaptée à l'organisation du Français et des Mathématiques, mais cela interroge l'existence de possibles découpages des autres disciplines, tout comme la manière dont ils seraient alors organisés, ou la manière dont les contenus pourraient être regroupés. Les occurrences relevées en niveau 2, pour les autres disciplines, correspondent-elles à la désignation de contenus disciplinaires ? Et auquel cas,

¹⁶⁴ Cela rejoint la question méthodologique posée dans les travaux portant sur « la conscience disciplinaire » pour laquelle il est montré qu'à partir d'un document commun, « l'analyse thématique peut diverger selon les didactiques » et que cela est « induits par la nature même des réponses [...] » (Hassan & Lahanier-Reuter, 2013, p. 31).

¹⁶⁵ Cela est toutefois discutable : un regroupement de contenu, une sous-discipline ou un domaine ne peuvent-ils pas être considérés comme des contenus ? Cela interroge les relations entre contenu et discipline, questionnées au sein de l'équipe Théodile-CIRERL (Daunay, Fluckiger & Hassan, 2015).

pourquoi ne pas les relever en niveau 3 ? Ou bien correspondent-elles à des regroupements de contenus et alors quelles seraient leurs dénominations consensuelles ? Par exemple, existe-t-il en Histoire ou en Sciences, des désignations de regroupements de contenus qui font consensus, comme le sont l'orthographe pour le Français ou le calcul pour les Mathématiques ?

Prendre des décisions pour dénommer les niveaux d'indications disciplinaires était hâtif à ce stade de l'étude. Ce n'est qu'après l'analyse de chaque corpus disciplinaire que j'ai décidé des dénominations possibles des niveaux pour expliciter la construction des disciplines constituées au travers des pratiques évaluatives.

6.5.3.3. Des choix d'indexation discutables

La nécessité temporelle (il faut bien avancer) et les besoins de l'analyse obligent à un moment d'arrêter des choix, choix qui sont tout à fait discutables.

La difficulté à rattacher chaque document à une discipline n'est pas limitée à l'absence d'indication, elle apparaît aussi lorsque les indications (titres et sous-titres) sont à la frontière de plusieurs disciplines. J'ai choisi par exemple d'indexer le document intitulé « L'union européenne » (doc 668) à la discipline Géographie bien que je me sois interrogée sur sa place possible en « Éducation Civique ». Dans les programmes, ce contenu relève de l'Instruction Civique et Morale « en relation avec le programme de Géographie » (MEN, 2008, p. 27). Comme l'évaluation consistait à placer sur une carte les noms de pays européens, j'ai décidé de l'indexer à la Géographie.

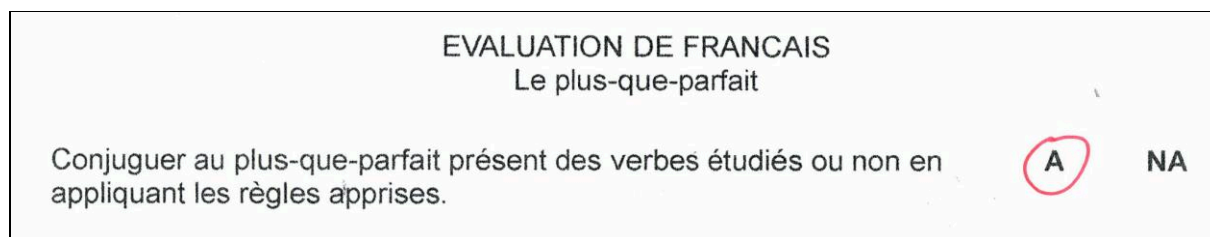
Par ailleurs, je n'ai pas remis en cause l'indication disciplinaire d'un document même si elle me semblait quelque peu en décalage avec ce qui était effectivement demandé aux élèves. J'ai suivi le référencement des enseignants, dans la mesure où je m'intéresse à leurs pratiques. J'ai ainsi rattaché au Français le document « lecture et compréhension – la bataille des frontières » (doc 577) même si le texte et les questions soumis aux élèves portaient sur la compréhension d'un fait historique, pouvant relever de l'Histoire. Cet exemple laisse penser qu'en l'absence d'indication disciplinaire sur des documents, certains de mes choix d'indexation ont pu différer du rattachement disciplinaire que l'enseignant envisageait pour l'évaluation mise en œuvre.

Je voudrais aussi soulever l'existence de problèmes concernant les choix de niveaux disciplinaires à définir. J'illustrerai en reprenant les exemples du tableau ci-dessus (point 6.5.2.2.) : la désignation « Technologie », relevée comme une discipline, aurait pu être considérée comme une indication de niveau 2 si l'on considère que la Technologie est une composante des Sciences. D'autre part, l'indication « l'Église au Moyen-âge » pouvait être relevée en indication de niveau 3, voire être découpée en deux indications : « Moyen-âge » en niveau 2, si l'on considère le découpage de l'Histoire en époque et « l'Église », en niveau 3 en tant que contenu plus précis. J'ai choisi de considérer la forme complète des titres et sous-titres.

6.5.3.4. Quelle place accorder aux « autres indications » ?

Je me suis longuement interrogée sur la nécessité de relever, ou non, puis d'analyser les « autres indications ». Elles ne me semblaient pas toujours indispensables à mobiliser parce que parfois redondantes par rapport aux indications titrées. Ainsi par exemple l'extrait ci-dessous, titré « Français / le plus-que-parfait ».

Figure 12 : Extrait de l'intitulé du document 762



Par ailleurs, leur forme varie des titres et sous-titres, elles sont rédigées, et si elles sont parfois limitées à une seule indication, elles peuvent aussi constituer une liste plus importante répartie au sein du document. Elles s'écartent donc des repères identitaires tels que je les ai construits en relevant les titres et sous-titres.

Toutefois, ces autres indications sont formulées en termes de tâche, savoir, savoir-faire, connaissance, compétence (...) et ont pour point commun d'être des *contenus d'enseignements et d'apprentissages* (Delcambre, 2007/2010a). Ce sont des contenus *à priori* enseignés que l'enseignant formule en indiquant les attentes (les siennes et /ou celles de l'institution) ainsi que le « faire » de l'élève lors de l'évaluation. Elles permettent aussi de préciser l'objet évalué, quand il n'est pas présent dans le titre et les sous-titres.

Figure 13 : Extrait de l'intitulé du document 755

EVALUATION DE CONJUGAISON		755
Conjuguer des verbes des trois groupes au passé composé.	A	NA

Il est difficile de savoir à qui s'adressent ces indications : à l'élève ? À l'enseignant lui-même ? À l'inspecteur ? Aux parents ? C'est difficile à clarifier : une enseignante va dire à ses élèves « dans le petit tableau ce sont les compétences, comme d'habitude. Donc ça on ne s'en occupe pas. Par contre si ça vous intéresse au bout, il y a les points » (annexe 6, T2, 153). Ces autres indications semblent alors servir de repères pour indiquer le résultat de l'élève.

Face à ce statut un peu complexe, j'ai considéré que ces indications disciplinaires étaient différentes de celles qui sont titrées en entête des documents¹⁶⁶, elles ne sont toutefois pas négligeables pour approcher l'objet évalué. C'est à ce titre que je les ai soulignées sans les analyser plus précisément.

6.5.3.5. Mise en forme des données

J'ai fait le choix d'une première mise en forme intermédiaire, sous forme de tableaux des relevés des indications disciplinaires par discipline scolaire, constituant ainsi différents corpus disciplinaires. Pour le Français et les Mathématiques j'ai distingué les domaines relativement consensuels (tels des sous-disciplines) en réalisant plusieurs tableaux. La mise en forme d'abord provisoire a évolué au fil du processus de « labourage » des données¹⁶⁷. L'idée étant de faire surgir des éléments structurels à associer, de faire apparaître des constellations vers la mise en forme finale.

¹⁶⁶ Il persiste toutefois quelques doutes tels que considérer comme un titre la formulation suivante « contrôle de grandeurs et mesures : résoudre des problèmes de durée » (doc 773), apportant une indication de domaine et une précision de contenu.

¹⁶⁷ C'est-à-dire les allers-retours entre les documents d'origine et les tableaux provisoires repris et modifiés à plusieurs reprises. Je reprends ici le terme employé par Dominique Lahanier-Reuter et Isabelle Delcambre dans le cadre d'un enseignement en méthodologie en cours de Master 2, UFR Sciences de l'Éducation, Université Charles de Gaulle, Lille 3.

Enfin, j'ai pensé la présentation définitive de manière à réunir l'ensemble des données d'une même discipline sous une forme tabulaire et à rendre compte de leurs découpages disciplinaires (annexe-clé 02)¹⁶⁸. Ainsi, l'étude autonome de l'ensemble des documents de chaque discipline est rendue possible.

Synthèse à propos du corpus des documents d'évaluation

Le traitement du corpus des « documents d'évaluation » a été effectué de manière mouvante : la démarche méthodologique a été difficile à stabiliser. Les critères définis visaient le relevé des différents niveaux d'indications disciplinaires actualisés en entête des documents. Il s'agissait d'une part d'indexer chaque document à une discipline scolaire et d'autre part de relever ce qui pourrait être des composantes structurelles des disciplines. La diversité de formulation de ces indications a eu pour conséquence : des relevés plutôt souples, des dénominations de niveaux un peu flous et des indexations discutables avant d'aboutir à une mise en forme définitive des données.

Le traitement a permis d'organiser le corpus par discipline scolaire en mettant en évidence les découpages structurels.

7. Observer des séances d'évaluation

Depuis mes premières études sur les pratiques d'évaluation, j'ai observé une cinquantaine de séances d'évaluations, toutes en classe de CM2.

Les 23 premières séances observées ont contribué à la construction de la modélisation : 11 séances en Français et 12 en Mathématiques lors d'évaluations nationales et ordinaires. Cinq autres séances ont contribué à la phase exploratoire (2 en Français et 2 en Mathématiques lors d'évaluations institutionnelles et une séance d'évaluation ordinaire en Sciences)¹⁶⁹. Dix enseignants ont été observés lors de ces premières études.

¹⁶⁸ J'ai laissé dans ces tableaux les marques d'hésitation de catégorisation (écriture de couleur rouge).

¹⁶⁹ La répartition totale est la suivante : 7 séances d'évaluations nationales et 7 séances d'évaluations ordinaires en Français et 8 séances d'évaluations nationales et 6 ordinaires en Mathématiques.

Lors du *temps fort* spécifique à la thèse, j'ai observé 22 séances d'évaluations formelles et ordinaires dans quatre classes : 9 en Français, 3 en Mathématiques, 2 en Histoire, 3 en Géographie¹⁷⁰, 2 en Sciences et 3 en Anglais.

La répartition par enseignant (de quatre à huit séances) est spécifiée dans le tableau suivant.

Tableau 9 : Répartition des observations par classe et par discipline

	Classe de Catherine	Classe de Marc	Classe de Marcel	Classe de Robert	Total par discipline
Anglais		1	2		3
Français	5		3	1	9
Géographie	1	1		1	3
Histoire		1		1	2
Mathématiques			2	1	3
Sciences		1	1		2
Total par classe	6	4	8	4	22

Seules six disciplines de référence sur les douze construites ont été observées, non pas par choix, mais parce qu'il ne m'a pas été possible d'accéder à des évaluations formelles dans les autres disciplines (Arts Plastiques, *Education à*, Education civique, EPS, Informatique, Musique).

Ces observations permettent d'approcher la manière dont les enseignants font passer les évaluations formelles dans leur classe¹⁷¹. Elles sont aussi un point d'appui pour interroger les élèves au travers des questionnaires et des entretiens.

¹⁷⁰ L'une des séances n'a pas été enregistrée, mais exploitée à l'appui de prises de notes.

¹⁷¹ J'émettrai une réserve quant au caractère formel des évaluations étudiées, cela ne tient qu'aux déclarations des enseignants à qui j'avais précisé les caractéristiques souhaitées. Je n'étais pas dans les classes lors de l'annonce des évaluations et je n'ai pas vérifié (ni cherché à vérifier) l'effectuation de la diffusion des résultats¹⁷¹. C'est sur une relation de confiance avec les enseignants que j'ai recueilli les données. J'ai pris le parti de considérer qu'elles relevaient de « l'évaluation formelle » puisque l'enseignant les désignait comme telles.

7.1. Mise en œuvre des observations

J'ai mis en place une méthodologie d'observation dès mes premiers travaux. Ce dispositif étant satisfaisant (et relativement rodé), j'ai poursuivi de la même manière en effectuant des observations enregistrées complétées de prises de notes (Verfaillie-Menouar, 2011, 2012)¹⁷².

J'ai bien conscience que l'observation directe ne permet pas de tout repérer des actions de l'enseignant, en particulier les gestes et regards, contrairement à un enregistrement vidéo. J'ai fait ce choix en raison du nombre important de séances à observer pour éviter la lourdeur d'abord administrative puis matérielle et enfin de traitement qu'aurait imposé la vidéo.

L'élément principal est l'enregistrement audio centré sur le discours de l'enseignant, doublé d'un chronométrage. Les enregistrements n'ont pas toujours été effectués dans les mêmes conditions. Certains maitres ont préféré le dictaphone posé sur le bureau plutôt que relié à un micro-cravate comme je l'avais prévu. Chacune des méthodes a un inconvénient d'audibilité selon l'éloignement du locuteur (Forest, 2013).

L'intérêt du micro-cravate est la fiabilité des enregistrements des discours à voix basse que l'enseignant peut effectuer auprès d'un élève. La pose du dictaphone sur le bureau ou dans un point central de la classe explique la mauvaise ou même l'absence d'audibilité de ce type d'échanges mais il permet de mieux percevoir l'ambiance générale de la classe et certains échanges d'élèves, c'est toutefois limité à ceux qui se déroulent à proximité du micro. D'autre part, l'enseignant oublie (peut-être) plus rapidement la présence du micro quand il ne le porte pas, ce qui permet de garder une certaine spontanéité des discours, même si la présence de l'observateur n'est pas sans modifier les pratiques (Forest, 2013). Lors de certaines observations, le micro-cravate est posé au cours de la séance : le maitre, pris dans la gestion de la classe, ne pense pas toujours à s'équiper avant la séance.

J'ai noté et consigné sous différentes formes des éléments complémentaires aux discours et qui peuvent renseigner des pratiques non verbales de l'enseignant. J'ai aussi relevé

¹⁷² Je reprends en partie la description du dispositif tel que je l'avais alors exposé.

des éléments de repérages pour aider à la mise en forme des données lors des transcriptions ultérieures.

Les données contextuelles de la séance sont notées sur une « fiche d'observation de séance » (annexe 6.1) sorte de carte d'identité de la séance, à la fois repère méthodologique (numéro de séance, références de l'enregistrement, date, école, enseignant), et les caractéristiques générales de la séance (discipline, supports de l'épreuve, conditions matérielles). J'y ai joint le ou les documents d'évaluation donnés aux élèves.

Les notes d'observation (annexe 6.2) sont repérées temporellement dans un tableau, grâce au chronomètre démarré parallèlement au dictaphone. Elles ont pour but d'apporter des indications non verbales : place, déplacements et actions de l'enseignant en particulier. J'y relève les écrits effectués au tableau. J'y indique aussi les interventions des élèves, ce qui permet de compléter les transcriptions en cas de mauvaise audibilité. Ces notes sont aussi importantes que les enregistrements parce qu'elles sont en quelque sorte la mémoire de ce qui se passe dans la classe.

Un plan de la classe (annexe 6.3) fourni avant la séance par l'enseignant ou réalisé rapidement à main levée permet différents repérages des lieux ainsi qu'un repérage des élèves tout au long de l'observation (Forest, 2013). Un élève qui prend la parole peut ainsi être identifié (prénom ou lettre alphabétique quand le prénom n'est pas identifiable). Ce repérage, quand il est possible, est une aide précieuse aux transcriptions. Lors des observations, ma place en fond de classe ne permet pas toujours l'identification des élèves locuteurs. J'indique aussi sur le plan les déplacements de l'enseignant, où il se place et s'arrête. Toutefois, les plans sont vite surchargés et le suivi du maître est relativement difficile à réaliser en plus de la prise de notes. Ces données sont restées partielles, mais indicatives des pratiques dominantes : place choisie lors des consignes, proximité avec les élèves, activité au tableau, au bureau ou surveillance active en passant dans les rangs...

Enfin, j'ai complété ces supports par des prises de notes sur un cahier dit *de terrain*¹⁷³ pour y consigner toute remarque ou tout questionnement personnel, parfois même des points

¹⁷³ J'ai aussi utilisé ce cahier comme un journal de terrain pour y consigner tous les contacts, demandes, questions et réponses des maîtres de manière à programmer les démarches sur le terrain (recueil de documents, programmation des séances). Il comporte aussi une partie répertoire (moyens de contacter les enseignants, horaires des écoles, jour de décharge etc...). Cette partie, certes anecdotique par rapport à la démarche de

de détails mais qui pourraient éclairer les analyses ultérieures. J'y ai aussi consigné les échanges informels que j'ai pu avoir avec les enseignants en dehors des séances observées, soit lors de la prise de rendez-vous soit sur les temps en amont et/ou en aval des séances. Ces notes me permettent d'éclaircir certaines interrogations en cours de traitement de données ou d'analyse de constats.

7.2. Les transcriptions, une mise en forme des séances observées

La construction des données s'établit à partir de transcriptions des enregistrements complétés des prises de notes chronologiques et des repères spatiaux de façon à faire apparaître temporellement ce qui se dit (enseignant et élèves) et ce que fait l'enseignant. Tout transcrire permet de rendre lisible ce qui est oral et facilite les relevés nécessaires à l'analyse des données (Dister & Simon, 2007). L'avantage des documents papier est la possibilité de les manipuler, y prendre des notes, les découper éventuellement. Les transcriptions permettent aussi certains traitements informatisés.

Les enregistrements ont été transcrits intégralement et le plus fidèlement possible. Rogalski (2006) postule que « les données verbales si elles étaient bien intégralement transcrites, étaient autosuffisantes sauf à de rares moments [...] » (p. 88), elles « nécessitent évidemment d'être situées dans leur contexte de production » (*ib.*). Chaque séance a fait l'objet d'une transcription¹⁷⁴ pensée de manière à permettre un accès aisé aux discours et de rendre visible leur simultanéité avec les actions de l'enseignant (annexe 6).

J'ai mis en forme ces différentes données dans des tableaux, en cinq colonnes : les tours de parole, les repères temporels, les locuteurs, les discours enregistrés et les actions de l'enseignant (annexe 6). Ainsi pour chaque ligne, il est possible de repérer la référence du tour de parole, le minutage relevé sur les enregistrements, qui parle et ce qui est dit, et enfin ce que l'enseignant fait et où il est à ce moment-là.

recherche me paraît importante à souligner parce qu'*aller sur le terrain* relève d'une phase d'organisation et de programmation non négligeable.

¹⁷⁴ Chaque transcription correspond généralement à une séance d'évaluation sauf lorsque deux séances se suivent au cours d'une observation. Cela pose le problème de la limite entre des séances qui peuvent se superposer : la phase 3 de la première séance se superpose à la phase 1 de la seconde (voir les séances T13 et T14, annexe 6).

Extrait 3 : Exemple de tableau de transcription d'observation (annexe 8, T1, 66 à 74)

Tour de parole	Repère de temps	Locuteur	Discours enregistré	Observation de l'enseignant
66	5.16	Catherine	Margot c'est laquelle ?	Catherine est près de son bureau, en fond de classe
67		Margot	euh, le souhait de la colombe.	
68		Catherine	et toi ? (à Gabriel)	
69		Gabriel	c'est toc toc.	
70	5.22	Catherine	bon on va écouter toc toc et puis après on réécouterà le souhait. alors... les deux dessins sont faits ?	Elle consulte le cahier de Gabriel
71		Gabriel	j'ai fait euh... un seul	
72		Catherine	ah, oui mais donc ça fait deux et demi sur cinq pour les dessins hein. il manque un dessin.	
73		Gabriel	hum	
74	5.42	Catherine	allez, vas-y	Elle reste au fond de la classe alors que Gabriel se déplace face aux élèves

Les choix de transcriptions ont été inspirés par différentes approches théoriques (Blanche-Benvéniste & Jeanjean, 1987 ; Dister & Simon, 2007 ; Vion, 1992).

7.2.1. Normes choisies

Le choix de la lisibilité est prioritaire et de ce fait, le discours verbal a été transcrit sur un mode orthographique relativement normé. J'ai toutefois gardé les marques syntaxiques d'un langage plus familier, postulant que cela peut éclairer de la proximité du maître avec les élèves. Je n'ai pas procédé aux *aménagements graphiques* de type *je sais* pour *j'sais* ou *petite* pour *p'tite* comme le suggèrent Dister et Simon (2007), sauf en cas de doute donnant alors la priorité au langage plus normé. Je conçois toutefois que cela puisse parfois compliquer la lecture et que les formes de transcriptions choisies pouvaient être différentes¹⁷⁵.

¹⁷⁵ Les arguments avancés par ces auteures sont intéressants à considérer. Les corrections orthographiques sont nécessaires pour les traitements informatisés, ce qui n'est pas le cas pour mes travaux.

Toujours pour un souci de lisibilité, j'ai opté pour la présence de signes de ponctuation marquant la segmentation orale du discours c'est-à-dire les pauses plus ou moins marquées (courte respiration, temps d'arrêt, silence). D'autre part, j'ai maintenu les signes de ponctuation marquant l'interrogation et l'exclamation du discours. Ainsi, la ponctuation utilisée est un symbole de transcription de l'oral et non une ponctuation de l'écrit. Je n'ai donc pas utilisé la règle orthographique qui consiste à mettre une majuscule en début de phrase. Les majuscules sont gardées pour les noms propres et les lettres prononcées isolément (pour les sigles, par exemple E.P.S., ou un mot épelé).

J'ai indiqué toutes les traces de « pauses » (*euh, ben, bon, etc.*), les approbations vocales et les marques de régulation (*hum, ouais...*), ainsi que les répétitions de mots ou de suite de mots, les mots amorcés dont la suite est avortée.

Les choix des conventions de transcription sont aussi dictés par les intentions de recherche. Je souhaite mettre en évidence ce qui est de l'écrit oralisé, c'est le cas en particulier pour les consignes lues, ainsi que l'intensité vocale de manière à repérer ce qui est dit à voix haute (tonalité de base de l'enseignant) et ce qui est dit à voix basse montrant l'individualisation d'un discours, ainsi que les hausses de ton indiquant l'insistance.

Dans la mesure du possible, j'ai indiqué les superpositions de paroles de plusieurs locuteurs et mis en évidence les passages difficiles à transcrire en proposant des alternatives, tel que le suggèrent les conventions du centre de recherche Valibel (Bachy et *al.*, 2007). J'ai aussi signalé les passages inaudibles ou incompréhensibles.

Les conventions de transcription choisies sont synthétisées en annexe 6.4¹⁷⁶.

7.2.2. Les données contextuelles dans les transcriptions

Certains discours n'ont pas été transcrits, en particulier dans les classes à cours double lorsque l'enseignant s'adresse à l'autre cours. Cependant ces discours sont signalés de façon à rendre compte de l'ambiance de classe et à faire apparaître l'activité parallèle de l'enseignant,

¹⁷⁶ Ces choix expliqués ci-dessous ont été appliqués pour les transcriptions T1 à T23 (annexe 6), les conventions des transcriptions réalisées dans le cadre du master (annexe-clef 07) et reprises ici sont légèrement différentes, j'avais par exemple segmenté le discours en phrases en les marquant par la majuscule de début (Verfaillie-Menouar, 2011, 2012).

voire comme un possible élément perturbateur pour les élèves en situation d'évaluation. En revanche, au cas où les CM1 sont dans la même situation d'évaluation, sur la même épreuve, je transcris les échanges audibles par l'ensemble de la classe en précisant que l'élève est un CM1.

Des indications temporelles sont notées, destinées à rendre compte de différentes durées, de l'importance des différentes phases, ainsi que des moments de silence dus à la situation d'évaluation.

Les tours de parole sont numérotés en continu pour faciliter leur référencement lors de leur citation dans le texte¹⁷⁷. Cette unité de transcription est construite par l'équipe du centre de recherche Valibel (Bachy et al., 2007) comme « une occupation matérielle du canal de parole par un locuteur ; le tour de parole s'achève lorsqu'un nouveau locuteur prend la parole à son tour » (Dister & Simon, 2007, p. 7). Pour ma part, j'ai souhaité que ces tours de paroles (TP) prennent aussi en compte le destinataire et les arrêts du discours. J'ai donc défini un tour de parole comme une unité de discours continu d'un locuteur, limité soit par un changement de destinataire ou de locuteur, soit par une interruption de plus de cinq secondes du discours.

Par exemple, lorsque l'enseignant dit :

« Ça va pas ça. Là, là, j'en ai mis deux, tu dois faire la même chose que ça. Tu peux le faire à l'ardoise Matthieu / Pour le dernier, si vous voulez le faire à l'ardoise, vous le faites à l'ardoise et après vous le recopiez / Regarde, ici, tu sais très bien que dans le dernier ici le numérateur, il doit être plus petit que le dénominateur. Là, c'est pas possible ! » (annexe-clé 07, M14, 65-67).

J'ai fait le choix de couper ce propos en trois tours de paroles, parce que les destinataires changent : l'enseignant s'adresse d'abord à un élève (Mathieu), puis à la classe entière et à nouveau à l'élève (tableau ci-après). La suite de l'échange revient à Matthieu pour une brève réplique (TP 68) puis à l'enseignant qui conclut (TP 69).

¹⁷⁷ Ils permettent aussi de les comptabiliser, une possibilité que je n'ai toutefois pas exploitée dans cette thèse mais qui pourrait l'être lors d'éventuelles reprises de ces données.

Tableau 10 : Illustration d'un découpage de discours en tours de paroles (séance M14)

TP	Repère temps	Locuteurs	Discours enregistré	Motif du découpage des tours de parole
65	22.12	enseignant	<i>ça va pas ça. là, là, j'en ai mis deux, tu dois faire la même chose que ça. tu peux le faire à l'ardoise Matthieu.</i>	L'enseignant s'adresse à Mathieu
66	22.21	enseignant	<i>pour le dernier, si vous voulez le faire à l'ardoise, vous le faites à l'ardoise et après vous le recopiez</i>	L'enseignant s'adresse à toute la classe
67	22.27	enseignant	<i>XXX regarde, ici, tu sais très bien que dans le dernier ici le numérateur, il doit être plus petit que le dénominateur. là, c'est pas possible !</i>	L'enseignant s'adresse à nouveau à Mathieu
68		Mathieu	<i>ouais...</i>	Mathieu prend la parole
69	22.43	enseignant	<i>alors fais-le à l'ardoise et tu vas voir.</i>	L'enseignant conclut

Je n'ai pas considéré les silences comme des tours de parole, ils sont toutefois matérialisés¹⁷⁸.

Certains tours de parole ne sont pas transcrits, ils sont toutefois matérialisés. Cela concerne certains échanges entre l'enseignant et d'autres locuteurs, par exemple les élèves d'un groupe non concerné par l'évaluation ou une personne extérieure à la classe. Cela évite par exemple de transcrire la séance d'enseignement que le maître réalise avec un autre groupe d'élèves en parallèle à la séance d'évaluation, tout en la matérialisant et en lui accordant sa place. Ces tours de paroles sont numérotés pour les différencier des silences, tout comme le sont les discours inaudibles d'élèves formant ce que j'ai pu nommer un *brouhaha*.

Les actions, places et déplacements du maître sont précisés dans les limites de ce qui a été observé et noté. En effet, je ne peux pas dire qu'une absence d'indication de l'action de l'enseignant dans les transcriptions est une absence d'action ou qu'une indication de place de l'enseignant signifie que celui-ci est resté figé à cet endroit. En résumé : toute indication peut

¹⁷⁸ Les silences courts sont précisés entre crochets, les silences longs sont matérialisés par une ligne vide non comptabilisée comme un tour de parole mais avec le repère temps du début de ce silence. La fin de ce silence correspondant au repère temps du début du tour de parole suivant.

être considérée comme effective même s'il peut exister des actions et places de l'enseignant non renseignées.

Tous ces repères transcrits ne sont pas systématiquement pris en compte dans les analyses, j'ai choisi de les maintenir apparents pour garder la possibilité de les utiliser ponctuellement ou bien pour une éventuelle exploitation ultérieure à cette recherche. Par exemple, j'ai utilisé les repères temporels pour une étude sur les durées des phases et des séances (Verfaillie-Menouar, 2011, 2012 ; Menouar & Bart, 2014).

7.3. Analyser les séances, différents niveaux d'analyse

J'ai organisé deux niveaux d'analyse pour les observations : d'une part le niveau macro qui correspond à la structure générale de la séance et d'autre part le niveau micro qui s'oriente vers les différents aspects des actions enseignantes. C'est l'analyse du niveau micro qui a permis de construire des composantes de la séance.

Il s'agissait de repérer les phases et composantes telles qu'elles sont définies dans la modélisation en prenant en compte ce que dit et fait l'enseignant. J'ai ainsi repéré des séquences considérées comme des unités d'action de l'enseignant, elles sont constituées par les discours des enseignants, les échanges avec les élèves ou bien les actions non verbales (la gestuelle et les déplacements). Je désigne par séquence¹⁷⁹ le découpage structurel qui peut comporter un ou plusieurs tours de parole et/ou une ou plusieurs actions non verbales de l'enseignant et qui permet d'isoler un aspect des pratiques.

Concrètement, chaque transcription est imprimée pour y apporter toutes les annotations possibles. Je n'ai pas opté pour un traitement informatique, mais pour une étude

¹⁷⁹ J'aurais pu considérer qu'il s'agissait d'épisode, « terme couramment utilisé dans le découpage d'unités linguistiques observables dans le déroulement d'une séance » (Bisault & Berzin, 2009, p.83), les épisodes tels que ces chercheurs les construisent sont caractérisés « par le maintien d'un même 'environnement de travail' » (ils citent Schneuwly, Dolz & Roveaux, 2006). La définition de Marguerite Altet (1992) réduit l'épisode « aux échanges verbaux entre le maître et l'élève sur un sujet ou une action » (p.74), celle d'Isabelle Delcambre et Albine Delannoy-Courdent (2007) correspond « aux étapes de construction du savoir dans le temps » (p.121), celle d'Eric Roditi (2005) définit « un enchaînement d'actes pédagogiques et d'échanges entre le professeur et les élèves en vue de parvenir à un but donné qui est en général la réalisation d'une tâche » (p.34). Il me semble que la notion d'épisode telle qu'elle est mobilisée par ces auteurs correspond à un niveau de découpage hiérarchiquement supérieur à ce que je souhaite désigner. Toutefois, mon objectif n'est pas de creuser théoriquement ce qu'est ou ce que n'est pas un épisode mais plutôt d'avoir un terme pour désigner un certain niveau hiérarchique de mes découpages structurels (plus grand que le tour de parole et plus petit que la composante), c'est pourquoi j'ai opté pour séquence.

« sur papier », avec des relevés et pointages manuels au fur et à mesure des lectures et relectures de ces documents, il s'agit d'étiqueter chaque séquence découpée (Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2006), chaque composante et chaque phase. Chaque transcription ainsi traitée me permettait d'avoir une vision globale de la séance, de son découpage structurel, tout en gardant la visibilité des actions qui la composent. Pour le dire schématiquement, j'ai considéré un découpage des séances en considérant que les tours de paroles et actions non verbales composaient des séquences qui elles-mêmes composaient les composantes des phases.

J'ai ainsi construit des documents de recherche relativement complets sans perdre ni du caractère macro, ni du caractère micro de chacune des séances. Il était ainsi possible de repérer la structure et ses caractéristiques : l'organisation chronologique des phases, les composantes présentes, absentes.

Dans un second temps, j'ai effectué des relevés manuels pour lister les dimensions et caractéristiques repérées. J'ai mis en œuvre une analyse de contenus¹⁸⁰ des séquences construites pour tenter d'identifier les spécificités disciplinaires des séances. J'ai ainsi établi l'existence des différents aspects des composantes des séances (*cf.* la modélisation, chapitre 2, 2) et tenté de montrer leurs modes d'actualisation et leurs caractéristiques selon les disciplines, domaines ou contenus évalués.

J'ai effectué ce traitement de manière systématique pour l'ensemble des séances spécifiquement observées pour la thèse, et j'ai décidé d'y adjoindre certaines séances observées et transcrites dans l'étude précédente (Verfaillie-Menouar, 2012). Cela me permettait d'augmenter quantitativement les données en Français, en Mathématiques et en Sciences, et donc de renforcer les constats ou de compléter les possibles.

Ainsi les pratiques ont permis de construire une modélisation qui, en retour, permet d'analyser et de mettre au jour les caractéristiques disciplinaires.

¹⁸⁰ Je me suis inspirée de la méthodologie de Laurence Bardin (1977/2007) pour effectuer les relevés des dimensions par une étude plutôt longitudinale de l'ensemble des corpus, sans entrer dans une exploitation statistique. J'y ai associé l'étude des actions non verbales.

Synthèse de la méthode adoptée

Observer les pratiques de passation au moment de l'effectuation des évaluations en classe est le point central de ma recherche. J'ai pensé la mise en œuvre des observations pour aborder le plus concrètement possible les pratiques. Elle comprend des prises de notes, des enregistrements et le recueil des documents distribués aux élèves. J'ai organisé les traitements de manière à étudier les discours et actions des enseignants, les échanges avec les élèves. Les transcriptions des discours relatent de tout ce qui se dit dans la classe au regard des actions de l'enseignant. Elles permettent aussi l'étude macro de la séance par la mise au jour des phases et composantes.

8. Recueillir le point de vue des élèves sur les évaluations

J'ai recueilli les points de vue des élèves sur l'évaluation à partir de deux questionnaires différents puis d'entretiens¹⁸¹. 81 élèves de quatre classes ont répondu aux questionnaires, j'ai rencontré 44 d'entre eux lors d'entretien. Chaque élève a répondu à plusieurs questionnaires, un général et plusieurs post-évaluations. Tous les élèves n'ont pas répondu à l'ensemble des questionnaires de la classe, soit en raison de leur absence, soit parce que l'évaluation était individuelle.

Les questionnaires effectués constituent deux corpus : le premier comporte 78 questionnaires *vécu général de l'évaluation* (annexe-clé 03), et l'autre 374 questionnaires *post-évaluation* (annexe-clé 06).

Tableau 11 : Répartition par type de questionnaire et par classe

	Classe de Catherine	Classe de Marc	Classe de Marcel	Classe de Robert	Total
Nombre élèves	24	12	27	18	81
Questionnaire Vécu Général	23	12	27	16	78
Questionnaire Post évaluation	74	35	196	69	374

¹⁸¹ Je ne comptabilise pas ici les élèves concernés par les questionnaires exploratoires et le questionnaire spécifique au *vécu disciplinaire*.

Pour une facilité méthodologique, j'attribue un numéro d'identification à chaque élève, ce numéro est reporté sur chacun de ses questionnaires (annexe 2).

8.1. Le questionnaire vécu général de l'évaluation

Ce questionnaire est l'occasion d'un premier contact avec les élèves et d'approcher les contours de leur vécu de l'évaluation. Les 78 élèves concernés ont répondu à ce questionnaire, sur le temps de classe, en ma présence : 23 dans la classe de Catherine, 27 dans celle de Marc, 16 dans celle de Robert et 12 dans celle de Marc (annexe-clé 03).

8.1.1. La construction du questionnaire

J'ai demandé aux élèves de désigner leur matière préférée et celle qu'ils aimaient le moins, d'indiquer un bon et un mauvais souvenir dans une matière et de justifier leurs choix. Les élèves étaient ensuite incités à s'exprimer sur un jour où ils avaient eu envie de venir à l'école pour une évaluation et un jour où ils n'avaient pas eu envie. Enfin un tableau leur permettait d'apprécier la quantité d'évaluations qu'ils avaient eues dans chaque matière depuis le début de l'année scolaire¹⁸² (annexe 4).

Ce questionnaire prend appui sur celui de la recherche sur *le vécu disciplinaire* des élèves (Reuter, 2016a), je l'ai adapté à l'aspect de l'évaluation. J'ai repris et formulé différemment ce *questionnaire commun*¹⁸³ (Lahanier-Reuter & Verfaillie-Menouar, 2016, p. 37-39), en tirant parti des remarques que j'avais pu faire à la suite de sa passation et des résultats que nous avons obtenus dans les classes primaires.

Sur le plan matériel, j'ai prévu une présentation des questions par dimension : une page pour le gout/dégout de la matière, une page pour les souvenirs et une page pour l'envie ou non de venir à l'école en rapport avec l'évaluation. J'ai choisi de ligner les espaces de

¹⁸² Cette question ouvre à une approche de la hiérarchie quantitative des évaluations telle quelle est perçue par les élèves (chapitre 6).

¹⁸³ Ce questionnaire était identique pour tous les sujets interrogés. Il était demandé aux élèves de désigner leur matière préférée et celle qu'ils aimaient le moins, de donner un bon et un mauvais souvenir et de raconter une fois où ils avaient eu envie de venir à l'école (et de ne pas avoir eu envie) à cause d'une matière scolaire.

réponse pour faciliter l'écriture des élèves mais aussi pour rendre visibles certaines questions : sur le questionnaire d'origine, des élèves n'avaient pas répondu aux dernières questions moins mises en évidence. En dernière page, les réponses sont à cocher dans un tableau, de manière à éviter une éventuelle lassitude des élèves à rédiger et un espace ouvert leur permet d'ajouter d'éventuelles précisions.

J'ai souhaité établir un lien de proximité avec l'élève en le mettant en confiance dans une relation duelle. C'est pourquoi j'ai fait usage du tutoiement et me suis impliquée dans les questions : « je te propose », « peux-tu m'expliquer... ». Enfin, dans le questionnaire d'origine, certains élèves n'avaient pas saisi les différences d'une question à l'autre en raison de formulations très proches. J'ai donc opté pour la répétition de certains termes des énoncés afin que les élèves en saisissent les nuances.

8.1.2. Un questionnaire marqué par l'entrée dans les disciplines

J'ai fait le choix de proposer aux élèves une liste de matières scolaires : Anglais, Arts plastiques, EPS, Éducation civique, Français, Histoire, Géographie, Informatique, Mathématiques, Musique et Sciences.

Cela est motivé par les résultats au questionnaire d'origine, celui de la recherche vécu disciplinaire. Nous¹⁸⁴ avons constaté que les élèves de primaire citaient les Mathématiques en matière préférée alors que c'est l'EPS qui leur donnait le plus envie de venir à l'école. Mais, comme cela a déjà été soulevé dans certains travaux (Cohen-Azria et al, 2007 ; Reuter & Lahanier-Reuter, 2004/2007), la notion de matière scolaire n'est pas toujours très claire pour les élèves. Par exemple, Jordan donne sa définition « *c'est... quand on apprend quelque chose euh... une matière euh... scolaire c'est la conjugaison, la grammaire le vocabulaire. mais la matière sportive, c'est pas une matière scolaire parce qu'on peut en faire en dehors de l'école* » (annexe-clé 09, SL2, 214)¹⁸⁵. Il a donc écarté l'EPS de ses réponses au questionnaire dès lors que les questions portaient sur la matière scolaire¹⁸⁶.

¹⁸⁴ Équipe de recherche *vécu disciplinaire*

¹⁸⁵ Cette référence renvoie au tour de parole 214 de l'entretien SL2 transcrit en annexe-clé 09.

¹⁸⁶ Il s'agissait du questionnaire de la recherche sur le vécu disciplinaire (Reuter, 2016), ces questionnaires ne sont pas présentés dans cette thèse.

D'une question à l'autre, j'ai varié l'emplacement de cette liste et diversifié l'ordre des disciplines proposées. En début de questionnaire, j'ai proposé la liste en tête de question pour illustrer ce que j'entendais par matière scolaire et à faire entrer les élèves dans le cadre disciplinaire. Pour les troisième et quatrième questions, celles des souvenirs, j'ai positionné cette liste après l'espace de réponse de manière à permettre aux élèves de répondre dans un premier temps, puis de tenter un rattachement à une discipline. En effet, dans les réponses au questionnaire d'origine, la question des souvenirs a suscité de nombreuses réponses qui ne permettaient pas de déterminer une discipline. Je pense par exemple aux sorties, aux « classes de », à l'évocation d'un résultat.

En plus de la liste des matières proposées, les élèves avaient la possibilité d'en ajouter. C'est ainsi qu'ils ont proposé : autodictées, conjugaison, dictée, fractions, géométrie, grammaire, lecture, numération, orthographe, piscine, poésie, rédaction. Cela ouvrait à approcher leur manière de construire les disciplines et montrait le flou disciplinaire de certaines activités ou de dispositifs. J'ai pu approcher certains flottements dans les rattachements disciplinaires des contenus, et surtout pour le Français (Reuter, 2016b ; Verfaillie-Menouar & Ordonez-Pichetti, 2016). Par exemple lors des entretiens : Hugo (él 51,) qui rattache l'orthographe, la conjugaison et le vocabulaire au Français ne semble pas y rattacher la rédaction alors qu'il explique que c'est « *pour écrire des textes* » (annexe-clé 09-51, 310), ou bien encore, Raphaël repère la rédaction ou la conjugaison comme « *un petit bout de matière* » (annexe-clé 09- 10, 74) ou « *les petites matières* » (*id.*, 82) du Français. D'autre part, il associe la poésie à la lecture mais pas la lecture au Français (*id.*,163-166).

Pour les dernières questions, qui interrogent l'envie (ou non) de venir à cause d'une évaluation, je n'ai pas fourni de proposition de disciplines, supposant que les élèves avaient compris le cadre disciplinaire. Cela devait permettre à nouveau une approche de la construction disciplinaire par l'évaluation, avec l'inconvénient, lors du traitement des réponses, de devoir indexer des réponses à une matière scolaire lorsque les élèves ne la mentionnaient pas. Les résultats par discipline sont donc construits en fonction de mes propres décisions de rattachement aux « disciplines de références » désignées pour cette recherche.

8.2. Le questionnaire post-évaluation

Le questionnaire post-évaluation sollicite les élèves afin de cerner leur vécu lors d'une évaluation précise (annexe 5). Il est rempli en ma présence, immédiatement après une séance observée¹⁸⁷. Chaque élève est amené à remplir plusieurs questionnaires, autant de fois que de passation.

8.2.1. Répartition disciplinaire des questionnaires

Le nombre de questionnaires post-évaluation recueilli est tributaire du nombre de séances observées et du nombre d'élèves concernés par l'évaluation.

Les 374 questionnaires recueillis (annexe-clé 06) sont répartis entre les six matières observées : le plus grand nombre concerne le Français (132), puis les Mathématiques (71), l'Anglais (63), la Géographie (42), les Sciences (37) et enfin l'Histoire (29).

Tableau 12 : Répartition quantitative des questionnaires post-évaluation, par classe et par matière

	Classe de Catherine	Classe de Marc	Classe de Marcel	Classe de Robert	Total
Anglais		11	52		63
Français	50		65	17	132
Géographie	24			18	42
Histoire		12		17	29
Mathématiques			54	17	71
Sciences		12	25		37
TOTAL	74	35	196	69	374

¹⁸⁷ Selon les classes, les élèves répondent tous en même temps, ou au fur et à mesure qu'ils terminent leur évaluation, comme une activité d'attente.

8.2.2. Penser la construction du questionnaire

J'ai pensé la forme de ce questionnaire pour qu'il soit relativement rapide à remplir pour ne pas prendre trop de temps en classe et aussi pour qu'il ne soit pas trop rébarbatif pour les élèves (annexe 5).

La première question permet de positionner l'élève dans l'évaluation qu'il vient de faire en lui demandant de la désigner. Il est ensuite amené à indiquer s'il aime cette discipline et quel est, selon lui, son niveau habituel dans cette discipline.

Les trois questions suivantes sont des questions ouvertes qui permettent à l'élève de s'exprimer sur la manière dont il a vécu la passation de l'évaluation, sur son vécu la veille, à la maison et enfin sur son envie de venir à l'école le jour de même¹⁸⁸.

Les autres questions sont des questions fermées, présentées dans un tableau à double entrée dans lequel l'élève doit répondre en cochant les réponses. Il y a globalement quatre dimensions dans ces questions : la préparation à l'évaluation (révisions en classe, à la maison), les aides (le discours du maître, les questions posées à l'enseignant), les difficultés éventuelles (le temps, les consignes, la mémorisation) et enfin des questions plus précises sur le vécu même de l'épreuve évaluative (réussite ou non, intérêt), même si la plupart des questions visent à comprendre le vécu.

J'ai hésité sur la présentation en séries des questions d'une même dimension ou sur l'organisation sans lien visible entre les questions. J'ai préféré organiser l'ordre des questions en diversifiant les dimensions. Il me semblait que cela éviterait un effet redondant de questions proches et un possible rejet de l'élève sur une dimension qui serait plus complexe à appréhender pour lui. Ainsi par exemple, s'il était face à plusieurs questions qui se suivent sur les difficultés liées à l'évaluation. D'autre part, faire le choix de catégoriser les questions demandait à proposer davantage de réponses pour ouvrir les possibilités (de Singly, 2012) et donc d'allonger le questionnaire.

¹⁸⁸ La question de la remise des résultats des évaluations n'a pas été abordée dans le questionnaire, c'est une dimension des pratiques que j'avais écartée dans la mesure où j'ai souhaité limiter le nombre de questions. J'y suis revenue avec quelques élèves lors des entretiens.

Pour cette liste de questions fermées, les questions sont rédigées sous forme d'affirmations. L'élève coche pour répondre s'il est ou non d'accord avec cet avis. Il a aussi la possibilité de ne pas trancher en précisant qu'il n'a pas d'avis (de Singly, 2012). Ces affirmations très courtes sont rédigées à la première personne, tels des avis qu'un élève pourrait lui-même donner¹⁸⁹. Je n'ai pas utilisé la forme négative pour simplifier la compréhension (de Singly, 2012).

La première affirmation proposée « Je suis un élève de CM2 » et la réponse déjà cochée « Je suis d'accord avec cette phrase » sont données à titre d'exemple pour faire comprendre à l'élève le fonctionnement du tableau à double entrée (Vilatte, 2007). Elle permet aussi d'indiquer que les avis proposés sont ceux d'un élève de CM2 et non pas des avis émanant de l'adulte qui a observé une classe. D'autre part, cette première affirmation rappelle à l'élève sa position face au questionnaire : celle d'un élève de CM2, et la seconde celle d'un élève qui vient de faire une évaluation. Ces deux premières affirmations sont très simples, ce sont des questions de faits précis concernant l'évaluation qui vient de se dérouler (*id.*, p. 60-63) et qui permettent de rassurer l'élève.

Le nombre de questions est limité. J'ai fait le choix de privilégier celles qui permettent de mettre en relation le vécu des élèves avec les pratiques enseignantes en évaluation. Après la synthèse des réponses de chacun des élèves, ces questionnaires ont été des supports pour les entretiens individuels avec eux. Je les ai aussi mobilisés pour des traitements quantitatifs (annexe 13) en vue d'approcher les contours généraux et disciplinaires du vécu de l'évaluation exprimé par les élèves (chapitre 6).

8.3. Les entretiens avec les élèves

Les entretiens ont été réalisés en fin d'année scolaire auprès de 44 élèves soit près d'un élève sur deux des quatre classes. Ils s'ajoutent aux douze effectués dans une autre classe

¹⁸⁹ Pour les rédiger, je me suis inspirée de réponses d'élèves dans le questionnaire *vécu disciplinaire* mais aussi des pratiques enseignantes observées.

lors de la phase exploratoire¹⁹⁰, soit un total de 56 entretiens, enregistrés et tous transcrits (annexe-clé 09).

Tableau 13 : Répartition quantitative des entretiens d'élèves, par classe

	Classe de Catherine	Classe de Marc	Classe de Marcel	Classe de Robert	Classe de Sabrina (phase exploratoire)
Entretiens élèves	11	4	20	9	12

8.3.1. Des guides d'entretiens définis pour chaque élève

Chaque entretien a été construit à partir des réponses de l'élève aux différents questionnaires auxquels il a été soumis : le questionnaire « vécu général de l'évaluation » et les questionnaires « post-évaluation »¹⁹¹. Je les ai aussi structurés à l'appui des transcriptions effectuées et des informations prises lors des observations, pour interroger les élèves sur des points précis et compléter les données. Ce sont des entretiens complémentaires aux questionnaires (Blanchet & Gotman, 1992/1997).

Pour chaque élève, j'ai imprimé un tableau¹⁹² sur lequel figurent les réponses à chaque questionnaire post-évaluation qu'il a rempli (annexe-clé 07), puis j'ai établi une petite synthèse en relation avec ce que j'ai pu noter à propos de cet élève lors des observations. Par exemple s'il a posé des questions, si l'enseignant l'a sollicité publiquement ou s'il a échangé avec lui individuellement, si l'élève a terminé dans les premiers ou au contraire en fin de séance, etc...

¹⁹⁰ Au-delà de leur intérêt exploratoire, ces entretiens ont fait l'objet d'une première étude spécifique destinée à la recherche sur le *vécu disciplinaire* (Verfaillie-Menouar 2016a, 2016b ; Verfaillie-Menouar & Ordonez-Pichetti, 2016).

¹⁹¹ Pour les douze entretiens de la phase exploratoire, ils se font à l'appui de questionnaires exploratoires qui sont quelque peu différents des questionnaires définitifs (annexe 5 et annexe-clef 04).

¹⁹² Tableau réalisé sur Excel à l'aide de la fonction de tri, qui permet de ne faire apparaître que les données de l'élève choisi.

Cette vue synthétique permet de mettre en place un *guide* d'entretien précis (Blanchet & Gotman, 1992/2007 ; Kaufmann, 2011). Chaque entretien est ciblé sur un ou plusieurs points, les questions sont précises et concrètes, regroupées par thématique et même si elles ne sont pas lues systématiquement lors de l'entretien, elles permettent de maintenir l'orientation du questionnement (Kaufmann, 2011). L'élève est considéré comme un sujet intéressant qui peut renseigner « sur ce qu'il sait pour l'avoir éprouvé » (Blanchet & Gotman, p. 32) : il sera amené à décrire l'état des choses (*id.*).

Chaque guide d'entretien suit une trame générale : d'abord une entrée à partir de ce que l'élève a répondu sur la (ou les) matière(s) qu'il préfère, puis celle qu'il aime moins pour engager ensuite dans la thématique de l'évaluation. D'abord à l'appui des réponses de l'élève aux questionnaires qui ont suivi les passations, puis en élargissant selon les points à creuser. En regard de certaines questions construites, j'ai indiqué les faits précis sur lesquels je me suis appuyée. Ces documents sont plus ou moins rédigés¹⁹³, ils le sont davantage pour les premiers entretiens.

Je n'ai donc pas de guide d'entretien modèle, mais un guide d'entretien par élève. Je propose ci-dessous la transcription¹⁹⁴ de celui que j'avais préparé pour Daniella (élève 55) afin de montrer l'adaptation à l'élève.

Figure 14 : Transcription du guide d'entretien avec Daniella

→ aime l'anglais, mais aussi d'autres matières ?

Sciences, tu n'aimes pas ? (*cf.* Q vécu, elle dit ne pas comprendre pour les évaluations, par exemple les volcans dans la question sur les souvenirs)

C'est souvent que tu ne comprends pas la leçon ?

Pas de problème lors de l'évaluation où je suis venue ? (fonctionnement corps humain, respiration, circulation)

→ Revoir avec elle le tableau « vécu » qu'elle n'a pas rempli pour les quantités d'évaluation.

→ Est-ce qu'il y a des matières autres que les sciences où tu as parfois des problèmes en

¹⁹³ Ces documents m'étant destinés, ils sont manuscrits et comportent de nombreuses abréviations, symboles etc...

¹⁹⁴ J'ai apporté les corrections de forme en enlevant les abréviations et en ajoutant les mots éludés.

évaluation ? Où tu ne comprends pas ?

Qu'est-ce que tu fais alors ? Tu poses des questions ?

→ En évaluation de Français (conjugaison) + en Math, tu m'as dit que des élèves avaient posé des questions au maître et que ça t'avait aidé, tu avais des problèmes ? Qu'est-ce qui t'a aidé ?

→ Tu m'as dit qu'en dictée, monsieur était venu t'aider, c'est toi qui lui avais demandé ? c'était quoi le problème ?

→ Tu m'as dit que tu aimais faire les évaluations (sauf en sciences quand tu ne comprenais pas). – qu'est-ce que tu aimes en évaluation ?

- pourquoi tu aimes les évaluations ?

→ En Anglais, tu m'as dit que vous n'aviez jamais fait ce genre d'exercice en classe... tu peux m'expliquer ce qui était différent de l'habitude ?

Tous les élèves n'ont pas été questionnés sur les évaluations des mêmes disciplines et sur les mêmes dimensions de l'évaluation, puisque les observations n'ont pas porté sur les mêmes séances, ni sur toutes les disciplines. Par exemple, dans la classe de Catherine j'ai plutôt interrogé les élèves sur les différences à l'oral et à l'écrit dans la mesure où j'étais allée observer des séances l'évaluation de lecture orale, de lecture écrite et de poésie.

Le questionnement a évolué au fil des différents entretiens, principalement pour deux raisons. La première est le fait de réponses récurrentes, avec l'apparition d'un phénomène de *saturation*¹⁹⁵ pour les réponses à certaines questions, avec la sensation d'ennui décrite par Kaufmann (2011). La seconde raison est la mise au jour de certaines dimensions dans les propos d'un élève, creusées ensuite avec les élèves suivants (par exemple, réviser et apprendre les leçons). Cette mise au jour est peut-être liée au phénomène de saturation¹⁹⁶.

¹⁹⁵ Le phénomène de saturation est caractérisé par Kaufman lorsque « les dernières données recueillies n'apprennent plus rien ou presque » (2011, p. 29). Le chercheur « "découvre" des informations qu'il a tellement appris à connaître qu'il a une fâcheuse tendance à s'ennuyer » (*id.*, p. 103). Kaufman (2011) explique aussi l'intérêt des phrases récurrentes qui peuvent d'abord sembler banales et qu'il convient de « faire parler » (*ibid.*, p. 97).

¹⁹⁶ Je n'ai pas cherché à vérifier si ces dimensions avaient été évoquées par des élèves avant le phénomène de saturation et qu'alors je les aurais éludées. En débutant les entretiens, je n'avais pas envisagé de questionner les

8.3.2. Des entretiens documentés

Pour chaque entretien, je me suis munie des documents de préparation à l'entretien : le tableau synthétique des réponses de l'élève à tous les questionnaires et le guide d'entretien correspondant. Ces documents permettent aussi de supporter les notes prises en cours des entretiens, surtout destinées aux relances.

J'ai aussi apporté l'ensemble des questionnaires remplis par l'élève et les documents d'évaluation que l'enseignant m'avait remis pour chaque séance observée. Il est parfois nécessaire de s'y référer. Pour moi, afin d'appuyer mes interrogations ou illustrer mes questions auprès de l'élève et, pour l'élève, comme mémoire du dispositif d'évaluation et de ses réponses au questionnaire. Je rappelle que les entretiens se sont déroulés à distance des séances d'évaluation observées et de la passation des questionnaires.

Je n'ai pas orienté les entretiens sur les productions mêmes des élèves mais bien sur la manière dont s'est pratiquée l'évaluation. Toutefois, cela aurait pu être aidant pour certains élèves qui ne se souvenaient plus vraiment de l'évaluation, y compris lorsqu'ils avaient l'énoncé sous les yeux.

8.3.3. Les conditions de l'entretien

Les élèves rencontrés étaient tous volontaires pour participer à un entretien, avec l'autorisation écrite des familles. Avant chaque entretien, j'ai expliqué à l'élève mon intérêt à l'entendre et lui ai assuré de la confidentialité des échanges. C'est avec son accord verbal que les échanges ont été enregistrés.

Les entretiens ont eu lieu sur le temps de classe, répartis par demi-journée. Les enseignants avaient pris soin d'organiser l'emploi du temps pour que les sorties des élèves de la classe ne perturbent pas le déroulement des activités. Les durées des entretiens varient d'un élève à l'autre, 20-25 minutes en général, 11 minutes pour le plus court, 42 minutes pour le plus long. Certains ont été écourtés en raison des horaires de récréation ou de sortie.

élèves sur le temps de révision des évaluations et c'est parce qu'elle a été évoquée de manière récurrente que c'est une dimension que j'ai creusée. Sans doute le phénomène de saturation sur les autres questions m'a amenée à m'orienter sur des dimensions sortant des limites de la passation des évaluations.

Tous les entretiens n'ont pas été effectués dans les mêmes conditions. La plupart se sont déroulés dans une salle libre de l'école dans laquelle les élèves ont l'habitude d'aller pour des activités spécifiques (étude, activité périscolaire, aide personnalisée). J'ai rencontré les élèves de Marc dans le dortoir destiné de la classe maternelle, un lieu inhabituel pour les élèves de CM2, mais qui pourrait davantage inviter à la confiance et à l'expression de sentiments, par son cadre plus intime qu'une salle de cours (Blanchet & Gotman, 1992/2007, p. 68-70)¹⁹⁷. Quelques entretiens se sont déroulés dans le bureau de la direction, cette situation est tout à fait inhabituelle pour les élèves, voire déstabilisante.

Les photocopieurs étaient le plus souvent dans les salles proposées pour les entretiens. Ce fut parfois un inconvénient en raison du bruit gênant les échanges et l'enregistrement. Mais cela génère aussi du passage et la présence d'autres personnes dans la pièce obligeant à interrompre momentanément la discussion.

Les espaces étaient adaptés pour placer les différents documents utiles aux entretiens, tout en maintenant une certaine proximité avec l'élève.

8.3.4. Traitement des entretiens, des thématiques et des disciplines

Tous les entretiens ont été transcrits à l'appui de normes similaires à celles utilisées pour les observations. Toutefois, j'ai transcrit les échanges, sans indiquer de repères temporels. Les tours de paroles sont limités par le changement de locuteur et numérotés à des fins de référencement.

Tout comme je l'ai fait pour les observations de classe, les entretiens ont été saisis dans des tableaux, sous Word. J'ai effectué un premier travail de lecture et de pointage sur les documents papier à des fins d'analyse de contenus (Bardin, 1977/2007). J'ai ainsi relevé les différentes thématiques abordées, les références aux composantes et à leurs caractéristiques, les disciplines concernées.

J'ai complété ces relevés manuels par un traitement sous Excel : tous les entretiens sont copiés dans un seul tableau, puis chaque ligne est codée pour repérer la discipline

¹⁹⁷ Toutefois, ces auteurs soulignent aussi que des élèves interrogés dans une salle de classe sont davantage enclins à parler des activités scolaires mais qu'ils sont aussi plus vite démunis.

évoquée, ainsi que certaines thématiques. Ce long travail de saisie permet d'accéder plus aisément aux contenus de l'ensemble des entretiens en fonction des critères souhaités. Cela n'empêche pas la relecture partielle au fil des analyses pour affiner la compréhension et extraire des citations à des fins d'écriture.

9. Questionner les enseignants

Sur l'ensemble de mes travaux sur les pratiques d'évaluation, j'ai interrogé les enseignants selon deux orientations différentes : leurs conceptions et leurs pratiques.

Lors de l'étude sur les pratiques de passation des évaluations nationales, j'avais questionné huit enseignants sur la manière dont ils concevaient (au sens de représentation) les évaluations nationales pour tenter de mettre au jour les relations entre leurs conceptions et leurs pratiques. Ce fut l'occasion pour certains maîtres d'aborder aussi la manière dont ils vivent les évaluations.

J'ai interrogé un second groupe d'enseignants dans le cadre spécifique de la thèse, essentiellement pour aborder leurs pratiques avant d'aller les observer.

9.1. Approcher les pratiques visibles et celles qui le sont moins

Quatre enseignants ont été enquêtés sous la forme d'un entretien formel (annexe 8). Les conditions sont différentes pour chacun d'eux, même si les objectifs communs étaient de cerner ce que les enseignants évaluaient et comment ils le faisaient. Je souhaitais aussi organiser la programmation des observations.

Trois des enseignants (Catherine, Robert et Magali) m'avaient remis au préalable un dossier d'évaluation d'un élève de leur classe. Pour Morisse (2011), les documents des élèves sont une « manifestation visible du travail didactique de l'enseignant et des savoirs enseignés » (p. 148). Elle définit le *visible* comme la part publique du travail enseignant. Je considère donc, en analysant les documents d'évaluation de l'élève, que j'accède à une petite partie visible des pratiques évaluatives de l'enseignant.

J'ai tenté d'approcher la partie *invisible* des pratiques, c'est à dire par opposition au visible, celle qui n'était pas rendue publique dans les dossiers, ce à quoi je n'avais pas eu accès. Je m'écarte quelque peu de l'opposition faite par Morisse (2011) pour qui l'*invisible*

rend compte, certes, de la partie du travail enseignant qui n'est pas rendue publique, mais elle caractérise en ce sens le processus de fabrication du document. Pour ma part, j'élargis davantage la notion de *l'invisible* à ce que je n'ai pas recueilli, et dont j'interroge la possible existence ou les raisons de l'absence, ainsi qu'au processus d'organisation des dispositifs d'évaluation.

J'ai préparé chaque rencontre en construisant un guide d'entretien autour de questions communes, en l'adaptant aux différentes situations. Concernant Robert et Magali, à mi-temps dans la même classe, je souhaitais aussi comprendre comment ils se répartissaient les évaluations. J'envisageais de demander à Marc d'accéder à un dossier d'élève. Quant à Catherine, j'avais davantage analysé le dossier d'évaluation qu'elle m'avait remis avant l'entretien, ce qui m'a permis d'aborder des questions plus précises sur les documents supports d'évaluation et les pratiques qui en découlent.

J'ai débuté chaque entretien par une brève présentation de la recherche en expliquant que je cherchais à décrire les différentes manières d'évaluer les élèves dans les différentes disciplines scolaires. Je précisais mon intérêt pour les évaluations dont le résultat est transmis à l'extérieur de la classe. Je précisais que ces évaluations devaient être annoncées aux élèves. Les entretiens, d'une durée de 45 à 70 minutes, sont enregistrés.

Figure 15. Les questions communes aux enseignants

→ Les différentes formes d'évaluation pratiquées (autres qu'écrites et individuelles) : - Évaluations orales ? Quelles disciplines ? Comment ? Évaluations collectives ? Petits groupes par exemple...

→ Pourriez-vous détailler les évaluations que vous faites en pensant à chaque discipline ? Faire penser à Anglais, arts (arts plastiques ou arts visuels, histoire de l'art), musique, chant, récitation (ou poésie), informatique, éducation civique, EPS, histoire-géo, sciences...

Dans le questionnaire que j'avais fait passer sur les matières préférées, moins aimées... des élèves m'ont parlé de calcul mental, de la dictée, d'exposé...

→ J'ai trouvé dans des dossiers d'évaluation d'autres écoles des traces d'attestations telles qu'apprendre à porter secours, permis cycliste, faites-vous ce genre de choses, est-ce attesté

par une évaluation formelle ? Qui les fait passer, de quelle manière ?

→ Voir avec l'enseignant les possibilités de mise en œuvre de la recherche dans sa classe (observations, questionnaires et entretiens d'élèves).

9.2. Les contraintes des entretiens

Rencontrer des enseignants pour des entretiens n'est pas chose aisée, outre le volontariat de chacun, il faut aussi composer avec les plannings scolaires et personnels. Trois enseignants ont été rencontrés dans leur classe : Robert après la classe, Marc sur la pause méridienne, Magali en marge d'une réunion de maitres. L'entretien avec Catherine s'est effectué durant les vacances d'été, chez elle. Il est possible de mesurer que des conditions étaient plus favorables que d'autres : la pause méridienne est limitée dans le temps, la réunion de maitres dans la même pièce gêne les échanges et les enregistrements, et à domicile il faut composer avec les interruptions familiales et les activités privées.

Ces contraintes sont difficiles à contrôler par le chercheur, Laura Nicolas (2016) a montré que cela pouvait engendrer « une certaine déconcentration de l'enquêté par rapport au sujet de l'entretien » (p. 247). Postulant que les discours privés n'ont pas d'intérêt pour la recherche, je ne les ai pas transcrits. J'ai toutefois choisi de les mentionner dans les transcriptions en les symbolisant [EXT] (pour intervention extérieure), postulant qu'ils pourraient expliquer des ruptures dans les échanges ou certaines déstabilisations dans le discours de chacun des locuteurs.

9.3. Un traitement des entretiens pour éclairer d'autres données

Les transcriptions des entretiens des enseignants n'ont pas fait l'objet d'un traitement informatisé. Je les ai étudiés au fur et à mesure des besoins, sur la base de nombreuses lectures et relectures des transcriptions imprimées.

J'ai d'abord différencié les parties en fonction des disciplines abordées ainsi que les domaines, voire les contenus abordés. J'ai ensuite relevé les différentes thématiques pour compléter la construction de la modélisation et pour éclairer les questions soulevées lors des analyses des documents recueillis et des séances observées.

Tous les entretiens ont porté sur les modalités d'évaluation, les enseignants ont expliqué les différents types d'évaluations organisées, les dispositifs qu'ils mettent en place, et les différents modes de notation et de diffusion des résultats. Selon les maîtres, certains points ont davantage été creusés, par exemple la conception des supports d'évaluation et les sources utilisées pour les construire, la préparation des évaluations en classe, les aménagements mis en place pour certains élèves, les différents usages des évaluations, le devenir des documents...

Les enseignants ont ponctué leurs discours de leurs difficultés, leurs doutes à propos de leurs pratiques et de la complexité à mettre en relation les pratiques d'évaluation avec les recommandations et les prescriptions. J'ai choisi de rendre compte de ce vécu des enseignants au fil de l'écriture de cette thèse, comme des commentaires ou interrogations sur les pratiques mises au jour.

10. Questions liées aux postures des acteurs

La situation de recherche n'est pas une situation ordinaire du fonctionnement de classe, c'était une première expérience pour les enseignants sollicités. Pour les élèves de ces classes-là, il est rare qu'un adulte autre que leur maître ou un intervenant connu soit présent dans leur classe et il était exceptionnel d'être interrogé dans le cadre d'une recherche.

10.1. Installer une situation de recherche

C'est parce que je souhaitais installer une situation adaptée à la recherche tout en maintenant les conditions ordinaires des pratiques enseignantes et du fonctionnement de la classe que je suis allée sur le terrain en m'adaptant à ce dernier plutôt que de demander au terrain à s'adapter à mon étude. Il s'agissait toutefois d'obtenir les conditions favorables pour observer les séances d'évaluation, faire passer des questionnaires et m'entretenir avec les acteurs tout en respectant des délais contraints (l'année scolaire).

Je ne souhaitais pas indiquer trop précisément aux maîtres l'objet exact de mon étude (en l'occurrence la focale sur leurs pratiques évaluatives) pour qu'ils restent au plus proche de ce qu'ils font habituellement, même si j'étais consciente que ma présence en tant qu'observatrice modifiait quelque peu les situations dites ordinaires. Outre la présentation du cadre général de ma démarche, j'ai expliqué que je voulais approcher « comment étaient

organisées les évaluations dans les classes et comment cela se passait ». J'ai précisé aux enseignants que je souhaitais comprendre les différentes évaluations existantes, en ouvrant aux possibles différences de mise en œuvre d'une classe à l'autre.

Le fait de demander un dossier ou de prévoir de questionner les élèves permettait de montrer l'intérêt que je portais à l'ensemble de la situation et des acteurs. En parallèle, la recherche sur le vécu disciplinaire précédemment effectuée dans leur classe a permis de « brouiller quelque peu les pistes », puisque les enquêtes étaient explicitement tournées sur les élèves.

J'ai tenté d'instaurer une relation de confiance. Il me semblait important d'indiquer aux maîtres que ma posture n'était pas celle d'un inspecteur ou d'un conseiller, ni celle du spécialiste « qui sait »¹⁹⁸. Je leur précisais qu'en qualité de chercheur (certes débutant), je voulais étudier ce que je ne savais pas et que seule leur expérience pouvait m'apporter. Et qu'en aucun cas je ne jugeais ou jugeais la qualité de leur travail¹⁹⁹.

Ma posture d'ex-enseignante a été facilitante, certains enseignants étaient enclins à un ton de connivence²⁰⁰. Il me semble que la préférence des enseignants à l'usage de leur prénom dans les travaux de communication est une preuve de la confiance installée. Ils m'ont dit assumer pleinement ce qu'ils avaient dit et montré dans leur classe. J'entends aussi par là qu'ils ont perçu que j'évoquerai leurs pratiques.

La situation de recherche a été présentée aux élèves et à leurs parents. Les maîtres ont facilité la présentation auprès des parents, éventuellement lors des réunions de classe, ils ont collaboré pour transmettre les demandes d'autorisation pour les entretiens (annexe-clé 08). L'engagement des maîtres a amplement aidé à impliquer les élèves.

¹⁹⁸ J'ai dû insister à plusieurs reprises sur ce point pour ôter la représentation qu'ils avaient de ma posture de doctorante.

¹⁹⁹ Je m'approprie la citation de Pierre Berdot, Claudine Blanchard-Laville et Philippe Chaussecourte (2003, p.196) pour insister sur ce point : tout au long de la recherche, je me suis sentie « très éloignée d'un esprit de jugement, même si l'écriture et les mots peuvent parfois résonner à [mon] insu dans ce sens chez le lecteur. Loin de [moi] l'idée de stigmatiser le fonctionnement d'un enseignant particulier ».

²⁰⁰ Avec l'inconvénient parfois de venir discuter avec moi au cours des séances d'évaluation.

La multiplication de ma présence a fait évoluer la situation de recherche. Lors des observations, les enseignants ont souvent rappelé ma présence en relation avec la situation d'évaluation « *madame Menouar est là, elle va vous observer. ne vous inquiétez pas, on va la laisser tranquille dans son coin* » (annexe 6, observation T6, 1). Mais, d'abord inhabituelle pour les élèves, elle devenait un peu plus familière dès lors que j'étais venue plusieurs fois : « *si madame elle est là, vous vous doutez ! y'a une évaluation* » (annexe 6, observation T21, 1), comme si ma présence était un marqueur non seulement de la recherche mais aussi de la situation d'évaluation. En fin de séance, les enseignants pensaient l'organisation de passation du questionnaire, revenant à la situation (devenue presque ordinaire) de la recherche.

10.2. Être chercheur face à des élèves

Il était important pour moi que les élèves comprennent ma présence dans la classe et pourquoi j'avais besoin de les solliciter. J'étais consciente qu'une personne extérieure à la classe peut être gênante ou intimidante pour certains, surtout lors d'évaluations orales. Avec eux aussi une relation de confiance devait s'installer pour qu'ils osent exprimer leur vécu tant dans les questionnaires que lors des entretiens enregistrés.

Les questionnaires présentaient pour les élèves un questionnement différent des questions scolaires habituelles mais qui s'effectuait sur un mode proche : le questionnaire n'était pas une évaluation, alors qu'il lui faisait suite et qu'il était sous une forme écrite. Il était proposé en présence de leur enseignant, qui parfois précipitait le remplissage pour passer à autre chose en classe. L'entretien était une situation particulière, inhabituelle, qui pouvait intimider certains élèves, mais encore, ils étaient programmés après l'ensemble des évaluations, ce qui pouvait s'apparenter à un retour évaluatif : je les interrogeais en évoquant leurs réponses au questionnaire « *tu te souviens de ce que tu m'as répondu ?* » mais aussi en m'appuyant sur les évaluations effectuées « *est-ce que tu te rappelles de cette évaluation-là ?* ».

Je suis prudente quant à la manière dont les questionnements ont pu orienter les réponses des élèves ou écarté des réponses possibles. Lors des entretiens, certains échanges auraient pu être approfondis ou menés de manière à davantage laisser la parole à l'élève. Pour des élèves peu bavards, les échanges étaient plutôt orientés vers des questions fermées auxquelles ils répondaient de manière très courte, ne permettant pas d'aborder des possibles

autres que ceux que je proposais. Par ailleurs, un phénomène de saturation des réponses m'a parfois engagée à écourter des échanges et là encore, en ôtant peut-être la possibilité pour les élèves d'en dire davantage.

Je suis aussi prudente sur la part de subjectivité tant dans la construction des questionnaires que dans l'orientation des entretiens (Lahanier-Reuter, 2007/2010)... Jusqu'où la possibilité de s'exprimer a-t-elle été laissée à l'élève interrogé ? L'éventail des possibles n'a-t-il pas été orienté par les axes de questionnement ? Et enfin, certains possibles évoqués par les élèves n'ont-ils pas été écartés d'emblée parce que je les considérais à ce moment-là comme peu intéressants, ou en raison d'un guide d'entretien plutôt centré sur les réponses aux questionnaires ?

Il convient aussi de penser que les déclarations des élèves sont celles qu'ils ont accepté de dévoiler. Il n'était peut-être pas simple pour eux d'exprimer des sentiments et émotions par rapport à un dispositif scolaire, surtout s'il porte sur l'évaluation de leur propre travail et qu'il est orienté sur les pratiques de leur enseignant. Enfin, sans mettre en doute le discours des élèves, il peut être influencé par ce qu'ils ont l'habitude d'entendre de la part des adultes et de ce fait être orienté vers ce qui serait convenu de dire (Bercier-Larivière, 1995)²⁰¹.

10.3. Répondre aux sollicitations des enseignants

Faire durer une situation de recherche sur plusieurs années dans une même classe nécessite de penser la relation de réciprocité avec les enseignants (Reuter & Carra, 2005). En acceptant ma présence en classe, les enseignants collaboraient à la recherche. Ils étaient en demande cherchant *la* bonne manière de faire. Ils ont exprimé leurs doutes au cours des entretiens, étant à l'affût de ce qui se fait dans les autres classes et des manières de procéder de leurs collègues. C'est le plus souvent hors enregistrement qu'ils m'ont questionnée en ce sens.

²⁰¹ De plus, je connaissais quelques élèves pour avoir été leur enseignante en classe maternelle. Cette relation antérieure a pu augmenter l'effet d'un discours convenu avec certains d'entre eux, mais inversement, d'autres élèves semblaient plutôt enclins à une certaine familiarité pour s'exprimer de manière moins contenue. J'ajouterai que ma posture face à ces élèves connus a pu être différente de celle que j'ai pu avoir avec les autres élèves : Pourquoi me suis-je permis ce passage un peu moral à Alexis « *oui mais à la maison bon, maman... c'est pas son travail de, de... de te... faire... comprendre les choses / c'est à monsieur que tu, qui... que c'est important que tu dises que... / que tu n'as pas compris ? hein* » (annexe-clef 09-62, 189-197).

Cela m'a interrogé sur ce que je pouvais leur apporter en retour, je ne voulais pas les amener à modifier leurs pratiques ordinaires ou leurs discours avant la fin de la recherche. Je me suis donc peu engagée en leur répondant que c'était à peu près la même chose dans les autres classes.

Les enseignants ont souhaité avoir un regard sur les questionnaires posés aux élèves²⁰². Ils ont toutefois tous accepté et compris qu'ils n'auraient pas les réponses des élèves, ni les résultats de leur classe. J'ai évoqué un retour sur des résultats globaux en fin de recherche. J'ai distillé oralement quelques constats relatifs au vécu des élèves, non pas ceux de la classe, mais ceux de la recherche en général et que nous avons mis en évidence dans la recherche sur le vécu disciplinaire²⁰³.

Certains des enseignants étaient particulièrement intéressés par la recherche et les moments passés auprès d'eux ont été l'occasion de nombreux échanges informels sur les pratiques d'évaluation. J'ai été attentive à garder de la distance par rapport aux premiers constats qui apparaissaient tout en tentant d'en savoir davantage sur leurs pratiques. C'est une situation complexe à gérer parce que la sollicitation des maîtres est bien présente ponctuée de « *toi qui étudies l'évaluation* » alors que mon objectif n'était ni de répondre à leurs éventuelles difficultés ni d'orienter leurs pratiques.

Éléments conclusifs du chapitre

Penser l'évaluation comme intéressant les didactiques engage de l'étudier par le prisme des disciplines scolaires. Constatant des différences de pratiques d'évaluation chez un même enseignant, je me suis engagée dans l'exploration des variations possibles selon les disciplines, dans une visée comparatiste.

La méthodologie choisie « est constituée d'une multiplication de modes d'entrée dans la situation » tel « un faisceau de documents convergents vers un même objet didactique », (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2003, p. 133) ici les pratiques enseignantes de l'évaluation

²⁰² Certains ont souhaité avoir un exemplaire, le trouvant intéressant à utiliser avec leurs élèves pour mieux les connaître.

²⁰³ Cette recherche achevée, j'ai remis le rapport de recherche à ces enseignants. Les investigations spécifiques à la thèse étaient terminées sur le terrain.

formelle. Je propose de synthétiser ce que chaque corpus constitué a permis d'étudier, et en même temps, je préciserai aux chapitres qui correspondent à chacun des aspects analysés et développés.

Les documents supports d'évaluation destinés à approcher les pratiques enseignantes ont contribué à la construction de la modélisation (chapitre 2). Ils ont aussi été des indicateurs de la construction des disciplines (chapitre 4) : l'étude quantitative a révélé une certaine hiérarchie évaluative. L'étude qualitative a montré les variations disciplinaires des modes de mise en œuvre des évaluations (chapitre 4). Leur actualisation dans les classes varie selon les dispositifs (chapitre 5).

Les observations de séances d'évaluation ont été l'occasion d'entrer au plus près des pratiques enseignantes. Elles m'ont amenée à penser la modélisation des pratiques évaluatives (chapitre 2) et les possibles variations disciplinaires (chapitres 4 et 5). Par ailleurs, elles ont été un appui pour interroger les élèves sur les pratiques des enseignants lors de la passation d'évaluations (chapitre 6).

Les différents questionnaires auprès des élèves visaient l'approche de leur vécu des évaluations en relation avec les matières scolaires et ont permis d'orienter le questionnement lors des entretiens effectués. Les données recueillies ont révélé certaines pratiques évaluatives et les dispositifs d'évaluation mis en œuvre par les enseignants (chapitres 2, 4 et 5). Les élèves ont témoigné de la manière dont ils les vivent (chapitre 6).

Les entretiens auprès des enseignants ont éclairé l'organisation des évaluations dans les classes : ce qui est ou non évalué et les dispositifs mis en place. Les enseignants ont expliqué différentes dimensions de leurs pratiques, des dimensions structurant la modélisation. Les enseignants ont aussi exprimé leurs doutes et leurs difficultés, ce qui peut expliquer ou justifier certaines de leurs pratiques. L'approche de ces pratiques déclarées est mobilisée pour éclairer les questionnements, les pratiques non visibles du chercheur et illustrer des résultats.

Toutes ces données sont complétées par des données contributives issues des deux recherches précédentes spécifiques aux pratiques d'évaluation (Verfaillie-Menouar, 2011, 2012) ainsi que celles de la recherche sur le *vécu disciplinaire* des élèves (Reuter, 2016c). À cela s'ajoutent les échanges avec les enseignants en dehors des entretiens formels (rencontres

informelles, courriels, observations de classes), la consultation de documents officiels (type I.O., documents d'accompagnement) et celle de documents de diffusion des résultats des élèves (livret personnel de compétences, bulletins scolaires).

Ces données variées et nombreuses ont leurs limites. Elles ne prennent en compte que le mode de pédagogie classique, elles ont été recueillies dans quelques classes d'une même circonscription de l'Éducation Nationale et elles ne sont pas toutes étudiées de manière systématique. Elles permettent toutefois de mettre au jour un grand nombre de possibles en matière de pratiques enseignantes pour éclairer un questionnement didactique jusqu'alors peu exploré : les variations des pratiques évaluatives et du vécu des acteurs, étudiées par le prisme des disciplines scolaires et spécifiquement centrées sur les séances de passation des évaluations.

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES VARIATIONS DISCIPLINAIRES DE L'ÉVALUATION AU TRAVERS DES DOCUMENTS ET DE LEURS USAGES

J'ai choisi d'exposer les variations disciplinaires de l'évaluation au travers de deux approches distinctes : la première est une entrée par les documents supports d'évaluation et leurs usages ; la seconde, dans le chapitre suivant, est une approche par la mise en œuvre des séances d'évaluation. Mais, contrairement à ce que pourraient laisser penser ces entrées, elles ne sont pas limitées aux données qui s'y rapportent mais convoquent l'ensemble des données recueillies pour tenter d'éclairer au plus près les pratiques évaluatives et de les comprendre. Ainsi, ce chapitre qui porte sur les variations disciplinaires appréhendées par les documents²⁰⁴ n'écarte pas la mobilisation des séances d'évaluation observées et les pratiques déclarées par les enseignants ni ce que les élèves en disent. Il vise à montrer que les documents d'évaluation comportent des spécificités disciplinaires et qu'en fonction de leur usage, ils contribuent à mettre au jour des modes d'évaluation et une certaine hiérarchie disciplinaire.

1. Les spécificités structurelles des documents d'évaluation

Les documents d'évaluation comportent des caractéristiques structurelles variables : les supports utilisés et l'actualisation de certaines composantes (infra, chapitre 2, point 4). Sans doute existe-t-il différentes explications à ces variations : des traditions évaluatives, des habitudes enseignantes, des choix d'éditeurs... Pour ma part, je postule que certaines caractéristiques pourraient être pensées comme disciplinaires.

²⁰⁴ Pour simplifier l'écriture, lorsqu'il n'y a pas de confusion possible, j'utiliserai désormais les termes *document* ou *document d'évaluation* pour désigner le document support d'une évaluation, c'est-à-dire ceux qui sont destinés à la production de l'élève et mis en œuvre lors de passation d'évaluation.

1.1. Place des disciplines dans les variations des supports d'évaluation écrite

Les évaluations écrites s'actualisent sur deux types de support : les copies et les polycopiés. Distinguer deux catégories n'est pas simple, un support n'est pas toujours uniquement une copie ou un polycopié²⁰⁵, les deux peuvent se compléter. J'ai fait le choix de ne pas multiplier les catégories et de considérer le support dominant. Ainsi une production d'élève sur un cahier est une copie, même si la consigne est un polycopié, à l'inverse si la copie est un complément à un support polycopié sur lequel l'élève compose, je l'ai considéré comme faisant partie du polycopié.

Les évaluations sur copie représentent 14 % des documents recueillis (116 documents sur 807). Je n'ai pas pris en compte des disciplines très peu représentées dans le corpus des documents (entre 1 et 3 documents chacune) : soit les Éducatifs à, l'EPS, les TIC et l'éducation civique.

La part des copies pour chacune des disciplines varie (tableau ci-après), elle est plus importante pour l'Anglais (36 % des documents d'Anglais) puis l'Histoire (plus d'un quart des documents d'Histoire : 28 %) et le Français pour 17 % des documents de cette discipline : toujours pour la dictée et assez souvent pour l'expression écrite. C'est seulement 10 % des évaluations de Sciences et 6 % des évaluations de Mathématiques qui sont sur copies. Plus rare encore : une seule évaluation en Géographie est sur copie (1 sur 34).

Le tableau permet d'identifier la part des évaluations mises en œuvre sur copie pour chacune des disciplines explorées.²⁰⁶

²⁰⁵ Je rappelle que j'ai considéré qu'une production sur cahier était une copie et qu'une page de livret était un polycopié.

²⁰⁶ Je suis consciente que le calcul de pourcentage n'est pas significatif pour les petits effectifs, il se justifie ici dans la mesure où les comparaisons portent sur des effectifs quantitativement différents.

Tableau 14 : Les documents sur copies, répartition disciplinaire

Discipline	Nombre de documents sur copie	Total des documents pour la discipline	Pourcentage des documents sur copie
Anglais	11	30	36 %*
Histoire	17	58	29 %
Français	63	357	17 %
Sciences	5	51	10 %
Mathématiques	19	277	6 %
Géographie	1	34	2 %
Total	807	116	moyenne : 14 %

*Lire : 36 % des évaluations d'anglais sont effectuées sur copies (soit 11/30).

Le choix du support de l'évaluation (polycopié ou copie) pourrait s'expliquer par des nécessités disciplinaires. L'espace de réponse non limité est peut-être plus adapté pour rédiger une réponse élaborée ou faire une rédaction, le lignage des copies permet une guidance pour les normes de l'écriture cursive. Le support polycopié peut répondre au besoin d'une présence textuelle en consigne (en lecture par exemple) ou de données documentaires (en Histoire) ou bien encore d'un cadre de réponse spécifique (cartes en Géographie, espace schématique en Sciences). La différence évoque le clivage commun entre les matières désignées comme *littéraires*, davantage effectuées sur copie que les matières dites *scientifiques*.

1.2. Interrogations disciplinaires sur l'actualisation des composantes

J'interroge la part du disciplinaire sur l'actualisation de quelques composantes des documents d'évaluation. Je me suis limitée à un point de vue qualitatif et sur les éléments les plus marquants d'un point de vue qualitatif : la manière d'écrire la date, les raisons de l'absence de consignes, la place de l'autoévaluation et enfin en quoi les images et illustrations peuvent être disciplinaires.

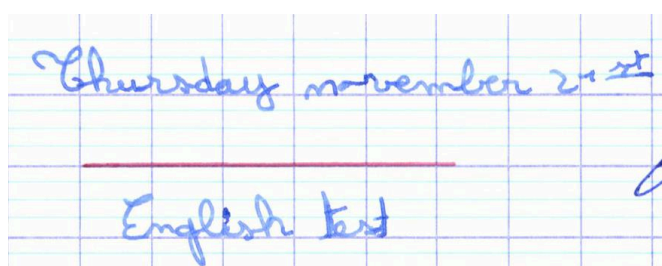
1.2.1. La date, en chiffres, en lettres ou... en Anglais ?

Je me suis intéressée aux différentes écritures de la date sur les documents, interpellée par le fait suivant : Sophie, dès le premier tour de parole de la passation d'une évaluation en Mathématiques précise : « *Vous écrivez la date. En chiffres* » (annexe-clé 07, M23, 1)

De fait, les documents d'évaluation ne sont pas tous datés. Cela ne varie pas en fonction des disciplines mais plutôt de la pratique de chaque enseignant. Certains prévoient systématiquement l'emplacement pour écrire la date sur le document photocopie. Sur les copies, elle semble être plus systématiquement écrite, et l'est en lettres.

Il existe une particularité de l'Anglais : presque la moitié des évaluations sur copie (5/12) comportent l'écriture de la date en anglais.

Figure 16 : la date en anglais, pour l'Anglais (doc 522)



C'est une pratique disciplinaire : elle est retrouvée auprès de quatre enseignants sur les sept qui enseignent cette langue. Il n'y a qu'en Anglais que l'on retrouve la date écrite en langue anglaise, mais cela est toutefois dépendant du support de l'évaluation puisque sur les documents photocopie la date, si elle est présente, est chiffrée²⁰⁷.

L'usage de la langue anglaise n'est pas limitée à l'écriture de la date²⁰⁸, je montrerai comment cela s'actualise au cours des séances d'évaluation d'Anglais (chapitre 5).

1.2.2. L'absence de consignes, pour quelles raisons ?

Les consignes ne sont pas toujours présentes sur les documents. Je soulève trois raisons qui peuvent expliquer ce constat : la consigne non annexée au document, la consigne exclusivement orale ou bien l'absence de production de l'élève.

²⁰⁷ Il est à noter que l'écriture de la date est aussi un exercice disciplinaire évalué, que l'on retrouve sur un document (annexe-clef 01, doc 187).

²⁰⁸ Ceci est à rapprocher de la pratique des enseignants d'anglais qui écrivent en anglais dans les cahiers de textes (Lahanier-Reuter, 2011)

Lorsque les consignes sont absentes du document (quelques exemples : doc 289, 336, 358), il est possible de penser qu'elles ont été fournies sur un autre support et qu'elles n'ont pas été reportées sur la copie. Sans doute ont-elles été écrites au tableau ou sont issues d'un autre support, manuel scolaire par exemple.

Mais cela peut aussi s'expliquer par une consigne uniquement orale, comme cela se présente tout particulièrement pour la dictée, exercice emblématique du Français que l'on retrouve aussi en Anglais (doc 522)²⁰⁹. Il n'y a pas de consigne sur les documents de dictée du corpus analysé, et lors des observations, les enseignants n'ont indiqué que le texte à écrire. La pratique de la dictée est donc caractérisée par l'exercice dicté effectué sur copie, sans consigne écrite.

En Mathématiques, le calcul mental est un cas particulier. Nombreux documents ne comportent pas de consignes écrites : l'enseignant énonce oralement les calculs à effectuer (annexe 6, T11). Je n'écarte pas l'idée que les calculs peuvent aussi être proposés par écrit sans qu'ils soient annexés aux réponses des élèves sur le document. D'ailleurs, des photocopiés relevant du calcul mental comportent des énoncés, par exemple²¹⁰ le document 295 (annexe-clé 01). Il n'y a donc pas une manière unique de pratiquer l'évaluation de calcul mental.

Enfin, l'absence de consigne peut être mise en relation avec l'absence de production effective de l'élève sur le document. Il existe en effet des photocopiés qui ne sont pas des supports de production de l'élève mais plutôt une trace de l'effectuation et du résultat de l'évaluation effectuée. Ces documents, supports d'évaluation, comportent surtout les indications de tâches ou de ce qui est attendu. En voici deux exemples : l'un en EPS, l'autre en Anglais.

En EPS, le document 77 (annexe-clé 01) ne présente ni consigne, ni production écrite de l'élève. L'évaluation porte sur une production motrice. Le document comporte la trace de la réponse de l'élève : ses performances en athlétisme (saut, lancer, course d'obstacles). C'est donc plutôt une indication de ce que l'élève a fait, sans que l'on puisse vérifier son

²⁰⁹ Lorsqu'un exemple de document est cité, j'en indiquerai la référence chiffrée précédée par « doc », sans systématiquement rappeler qu'il est présent dans le corpus en annexe-clé 01.

²¹⁰ Les exemples donnés ne sont pas uniques.

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES VARIATIONS DISCIPLINAIRES DE L'ÉVALUATION AU TRAVERS DES DOCUMENTS ET DE LEURS USAGES

effectuation. Sur ce même document, deux autres activités semblent avoir été évaluées (le handball et les jeux d'opposition), mais sans que l'on n'ait connaissance de la production de l'élève, seules les notes sont indiquées.

Figure 17 : « Réponse » d'élève sans trace de production effective (doc 77)

Activités	Performances	Notes
Athlétisme	/	/
Saut en longueur (en cm)	220	16
Saut en hauteur (en cm)	90	14
Lancer (en m)	12	14
Course d'obstacles (4 haies sur 40 m)	8" 85	15
Sports collectifs :Handball	/	15
Jeux d'opposition	/	13

En Anglais, le document 329 (annexe-clé 01) ne comporte pas non plus de consignes, mais des tâches attendues, relevant ce que l'élève « est capable de faire » : réciter un texte mémorisé, saluer. En regard de chaque tâche, un pointage (des croix) semble tracer l'activité de l'élève, sans pour autant appréhender ce qui a été produit oralement²¹¹ puisqu'il n'y a aucune trace de cette production.

Figure 18 : Indication de tâches sans trace de production de l'élève (doc 329)

Je suis capable de :			
Réciter un texte mémorisé	Saluer / Prendre congé	Donner des informations sur le temps qu'il fait	Savoir dire la date à l'oral (les jours/ mois et nombres ordinaux) .
X	X	X	X

Ainsi, l'absence de consigne sur le document dépend des dispositifs d'évaluation mis en œuvre. Elle s'actualise le plus souvent pour les exercices dictés ou bien lorsque les

²¹¹ Toutefois, l'élève ayant obtenu 20/20, il n'est pas possible de savoir si les croix signifient la réussite ou l'effectuation de la production orale.

contenus ne sont pas évalués à l'écrit, ce que j'ai aussi constaté en observant les pratiques des enseignants. Ces pratiques spécifiques peuvent être mises en relation avec certaines disciplines ou certains domaines disciplinaires : la dictée, la lecture orale et la poésie pour le Français, l'oral en Anglais voire en Français²¹², des évaluations d'EPS, ainsi que parfois en Mathématiques pour le calcul mental.

1.2.3. L'auto-évaluation, relecture ou barème ?

La composante dite « autoévaluation » s'actualise le plus souvent sous forme d'un tableau photocopie désigné *grille*. C'est une « liste de critères décrivant les composants de l'objet à produire (les critères de réussite fixent les normes du produit attendu) ou les opérations à mettre en œuvre pour y arriver (critères de réalisation) »²¹³ (Delcambre, 2007/2010b, p. 107).

Ces grilles sont retrouvées essentiellement sur les documents de production écrite. Elles sont à la fois les objectifs et contenus que le maître définit²¹⁴ et les repères par l'élève des problèmes d'écriture en vue de l'évaluation : l'élève « sait sur quoi il sera évalué, [il] peut rectifier sa démarche et son résultat, est capable d'analyser ses erreurs [...] » (Mas, 1989, p. 12). Cet outil conseillé dans une démarche d'évaluation à visée formative, a eu (et semble avoir encore) du succès auprès des enseignants comme solution au problème de l'évaluation des écrits²¹⁵ malgré un certain leurre sur son usage formatif en classe (Cauterman, 1994 ; Constant, 1987, Jorro 2000/2006).

Près d'un document sur deux en production d'écrit comporte ces grilles (11 sur 23), et de manière plus systématique dans certaines classes, par exemple celles de Catherine et de

²¹² J'avance cela bien que je n'ai pas retrouvé de trace d'effectuation d'évaluation de l'oral pour le Français dans les documents recueillis.

²¹³ Les parenthèses font partie de la citation.

²¹⁴ Cela n'écarte toutefois pas la possibilité d'une construction de cette grille avec les élèves, comme Marc l'explique (Annexe 8, Marc, 594-604), mais les documents recueillis ne nous permettent pas de le dire.

²¹⁵ Est-ce cette difficulté à évaluer qui explique l'absence de trace d'évaluation en expression écrite dans un dossier sur deux recueillis ? À ce propos, au cours d'une discussion informelle, Robert a souligné : « *c'est complexe, ce n'est pas comme en dictée où c'est bon ou c'est faux* ». Martine Withner (1993) a soulevé cette perplexité des enseignants à évaluer les élèves en expression écrite « il est plus facile d'évaluer les compétences des domaines dont les objectifs sont clairement définis » (p. 107).

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES VARIATIONS DISCIPLINAIRES DE L'ÉVALUATION AU TRAVERS
DES DOCUMENTS ET DE LEURS USAGES

Marc. Cet outil, parfois désigné « grille de relecture » (doc 141) est soumis comportent des consignes d'usage : « j'utilise ce tableau pour contrôler mon travail » (doc 377), « coche oui ou non en relisant ton texte » (doc 710). Toutefois, si les élèves sont invités à se relire, il leur est plutôt demandé de valider la présence des critères attendus que de modifier leur texte²¹⁶. Ainsi, nommer cette composante « autoévaluation » est discutable. Ce n'est d'ailleurs pas toujours l'élève qui remplit la grille, dans certains cas elle semble plutôt servir de barème pour l'enseignant qui l'utilise pour valider les acquisitions (doc 300).

Figure 19 : Une grille barème ou autoévaluation en expression écrite ? (doc 300)

	oui	non	note
Il y a un titre			2 /2
Je respecte la consigne d'insérer une ligne sur deux			3 /3
Les phrases sont bien construites			2 /2
Il n'y a pas de répétition			2 /2
La ponctuation est mise			2 /2
Les majuscules sont mises (noms propres aussi)			1 /1
L'orthographe est correcte			1,5 /2
Les accords sont faits			1,5 /2
L'écriture et la présentation sont soignées			2 /2
L'originalité du sujet			2 /2
Total:			19 /20

Dans le cadre d'une étude sur l'évaluation de l'écriture de texte, l'équipe constituée autour de Lucie Mottier-Lopez a recueilli les documents d'évaluation qui comportent ce type de grilles appelées « grilles d'appréciation » (Mottier-Lopez, Tessaro, Dechamboux, Villabona & Serry, 2013). Les enseignants les désignent « guides de production et

²¹⁶ Je reste toutefois prudente sur cette remarque n'ayant pas observé la mise en œuvre de ces grilles lors de mes observations de séances d'évaluation. Il n'est pas à exclure que cela soit demandé oralement à l'élève ou bien qu'implicitement « se relire » signifie de vérifier et rectifier si nécessaire.

d'évaluation ». Des objectifs y sont détaillés, le barème est indiqué, une colonne est réservée à l'élève pour cocher lorsqu'il a contrôlé sa production²¹⁷. Une autre colonne est réservée à l'enseignant pour la correction et la notation. Ces grilles ont une double fonction : à la fois accompagnement à l'écriture pour l'élève et support d'évaluation pour le maître.

Une enseignante m'a remis ce type de grilles d'évaluation au cours d'une séance de lecture (annexe 6, observation T3)²¹⁸. La forme de cette grille pourrait être rapprochée d'un outil d'autoévaluation : les critères d'évaluation sont remis aux élèves au moment de l'évaluation. Ils sont rédigés en « je » : « je pose ma voix, j'articule... ». Toutefois, je n'ai pas observé l'utilisation de cette grille par les élèves. Au moment où l'élève lit à voix haute, c'est l'enseignante qui s'en empare pour la remplir puis elle discute de sa prestation avec le petit groupe constitué pour ce temps d'évaluation. Si cette fiche peut permettre l'autoévaluation de l'élève après-coup, voire la co-évaluation, elle ne permet pas de le guider au moment même où il lit son texte. Ce n'est pas une aide à la production. Marc évoque aussi cet usage de grille de critères (annexe 8, 632-638). Dans sa classe, elle construite avec les élèves pour les évaluations de lecture.

Ces grilles semblent marquer une volonté des enseignants à apporter « un plus » pour les évaluations de l'écriture et de la lecture²¹⁹. Elles semblent spécifiques aux pratiques d'évaluation du Français. Toutefois jusqu'où est-ce un outil réel pour l'élève ou un outil de notation et de validation pour l'enseignant ?

1.2.4. Les images et les illustrations, une dimension disciplinaire ?

Je ne considère pas les images comme une composante spécifique des documents d'évaluation, mais comme des compléments aux données textuelles. Je souhaite questionner cette dimension d'un point de vue disciplinaire : sont-elles caractéristiques des disciplines ?

Je distingue les images qui sont utiles à la production de l'élève et celles qui ne le sont pas.

²¹⁷ Ce document est visible en ligne (Mottier-Lopez, Tessaro, Dechamboux, Villabona & Serry, 2013).

²¹⁸ Chaque document de séance observé est annexé à la suite de la transcription correspondante.

²¹⁹ Tout au moins pour les données recueillies.

Les illustrations et enjolivements inutiles à la production n'ont pour fonction que d'agrémenter le document, le rendant plus agréable ou ludique. C'est peut-être une manière de désacraliser le cadre évaluatif que l'on retrouve plutôt en Mathématiques (doc 35 et suivants, doc 443, 480, 508).

Figure 20 : Illustration ludique en Mathématiques

a) $6\text{ h } 25\text{ min} + 1\text{ h } 50\text{ min} = \dots\dots\dots 8 \dots\dots\dots \text{ h } \dots\dots\dots 15 \dots\dots\dots \text{ min.}$
Ils sont arrivés à $\dots\dots\dots 8 \dots\dots\dots \text{ h } \dots\dots\dots 15 \dots\dots\dots \text{ min}$ à Satolas.

b) $\dots\dots\dots 8 \dots\dots\dots \text{ h } \dots\dots\dots 15 \dots\dots\dots \text{ min} - 6\text{ h } 25\text{ min}$
 $= \dots\dots\dots 1 \dots\dots\dots \text{ h } \dots\dots\dots 50 \dots\dots\dots \text{ min.}$

Au total, le voyage a duré $\dots\dots\dots 1 \dots\dots\dots \text{ h } \dots\dots\dots 50 \dots\dots\dots \text{ min.}$



DE TOUTE FAÇON, ON
A RATÉ L'AVION...

Certaines images peuvent toutefois être des repères disciplinaires, par exemple : des logos en entête reprennent des indicateurs emblématiques de la discipline ou d'un domaine. Ils semblent plutôt spécifiques à certains blogs d'enseignants ou manuels scolaires. J'ai relevé un planisphère ou un globe terrestre en Géographie (doc 138, 370)²²⁰, un chronomètre en calcul mental (doc 690), une mise en scène de chiffres en calcul (doc 356, 787), un livre ouvert comportant des lettres en grammaire (doc 357), une expérience en Sciences (doc 374). En fin de document, une représentation de gendarme illustre le cadre de résultat du « permis internet » (doc 804)²²¹.

²²⁰ Les exemples cités dans le texte ne sont pas exhaustifs.

²²¹ Ce document provient du SIRPA (Service d'information et de relations publiques des armées). L'évaluation est attestée par un gendarme.

Figure 21 : Micro-illustrations disciplinaires

	
doc 690, calcul mental	doc 370, Géographie

Les images qui servent à l'évaluation sont de trois types : une information complémentaire aux consignes, un support de réponse ou bien la réponse même de l'élève. Différents types d'images²²² sont présents sur les documents mais de manière variable selon les disciplines, je distingue les dessins et schémas²²³, les photographies, les figures géométriques, les cartes, les plans et les graphiques.

Les dessins et illustrations utilisés pour le Français sont surtout complémentaires aux consignes. Ils sont destinés à impulser l'écriture de phrase ou de textes en Grammaire (doc 527)²²⁴, en Conjugaison (doc 223, 572, 604), en Vocabulaire (doc 223) et pour orthographier des mots (doc 525, doc 153).

²²² J'évoquerai ici quelques types d'images sans toutefois mobiliser une typologie spécifique, puisque je ne cherche pas à faire une analyse systématique de l'ensemble des images présentes sur les documents.

²²³ Différencier les deux n'est pas simple. Marie Dufour choisit de s'appuyer sur Jacobi (1985, 1993, cité par Dufour, 2016) pour caractériser les dessins comme « des représentations figuratives du référent » alors que « les schémas présentent des fonctions explicatives et simplifiées du référent ». Pour Langellier (2004), le schéma est plus abstrait que le dessin, bien qu'entre les deux tous les intermédiaires sont possibles. Clément (1996, 2004) considère qu'il n'est pas nécessaire de penser une différence entre les deux parce que tous deux sont des images figuratives dont les degrés de précision et de finition sont difficiles à délimiter.

²²⁴ Les exemples cités sont des exemples choisis, mais ne sont pas des exemples uniques.

Figure 22 : Une illustration pour évaluer en conjugaison (doc 719)



Les images illustrent parfois un texte de lecture et on peut se demander si elles apportent une aide à la compréhension du texte. En poésie, c'est à l'élève d'illustrer son texte, c'est une pratique évaluative tout à fait spécifique sur laquelle je reviendrai (chapitre 5, 4.2.5).

Les pratiques d'usage des images pour l'Anglais sont en relation avec la compréhension et le lexique. Elles servent à désigner ou décrire un objet illustré (doc 760, doc 648) et inversement, le dessin de l'élève est destiné à montrer sa compréhension d'un texte écrit ou d'un discours oral (Beaucamp, 2006).

En Mathématiques, les images, surtout des dessins et schémas, sont largement présentes pour compléter des consignes ou comme cadre de production. En Géométrie et en grandeurs et mesures, les tracés, formes et figures dominent, les élèves sont aussi amenés à en produire, à tracer (doc 780), compléter (doc 66), reproduire (doc 68), mesurer (doc 708). Le coloriage de formes est assez courant pour la représentation des fractions (doc 60), ou pour différencier les triangles (doc 65).

Figure 23 : Des illustrations nécessaires à la production de l'élève en Mathématiques

Illustration consigne	Illustration cadre de réponse

Les images remplacent parfois des données textuelles, mettant en scène un problème numérique, géométrique ou dans le domaine des grandeurs et mesure²²⁵. L'illustration d'une consigne peut aider l'élève à réfléchir, à tâtonner, tel un espace de brouillon (doc 39).

Figure 24 : Une illustration qui remplace les données textuelles d'un problème de Mathématiques (doc T10)



Les disciplines Histoire, Géographie et Sciences peuvent être rapprochées pour la diversité des images présentes aux côtés des consignes, souvent des dessins, schémas et des photographies. Selon François Audigier (1995), l'usage de ces « auxiliaires » en classe est une

²²⁵ À ce propos, on peut se demander si certains élèves font la différence entre l'illustration inutile et le dessin consigne. Il faut en effet comprendre le sens de l'image et celui de la question correspondante pour décider s'il faut ou non prendre l'image en considération. De même, en Français, des élèves ne seraient-ils pas tentés de chercher une réponse sur l'illustration plutôt que dans le texte lorsqu'il y a des questions de lecture ? Si certains auteurs disent que les images motivent (Tardy, 1984, cité par Anne Marie Drouin, 1987) ne sont-elles pas aussi une difficulté quand elles sont inutiles ? Ne surchargent-elles pas les documents ?

manière d'approcher la réalité difficile à appréhender par les élèves (p. 71). Aux côtés des consignes d'évaluation ou comme support de réponse, ces images sont à titrer, légender, commenter, expliquer...

En Histoire, ce sont des écrits historiques, des œuvres d'art (doc 130), des portraits (doc 124) ou bien encore des gravures anciennes. Elles peuvent constituer les frises historiques.

Figure 25 : Ordonner et dater des images en Histoire (doc 310)



En Sciences, les dessins proposés sont plutôt schématiques (doc 74), les élèves sont aussi amenés à en produire (annexe 6, T13). En Géographie aussi les schémas sont présents²²⁶ (doc 771), les cartes sont largement représentées. C'est d'ailleurs une image reconnue comme typique de cette discipline (Dufour, 2016 ; Audigier et al (2004) ; Sourp & Mousseau (2004) ; Philippot et Bouissou, 2007). L'élève intervient dessus pour légender (doc 135), compléter (doc 724), colorier (doc 766)²²⁷... Les cartes, « outils du géographe » (Durupt et al., p. 200),

²²⁶ Les images en Géographie « servent essentiellement à la réalisation d'exercices types que les élèves se doivent de savoir réaliser pour satisfaire aux attentes des évaluations » (Philippot et Boissou, spirale n°40, p.47).

²²⁷ Cela fait partie des activités « canoniques de la Géographie » décrites par Audigier et al (2004) : « Localiser, définir les mots importants du vocabulaire géographique, observer des photographies de paysage, construire des cartes » (p.71).

ne sont toutefois pas exclusives de la Géographie, j'en ai aussi relevées en Histoire²²⁸ (doc 132) et en Anglais (doc 142).

Les images, présentes sur les documents d'évaluation ont des modes d'actualisation et des fonctions différentes selon les disciplines. Elles montrent les variations des pratiques. Plutôt complémentaires aux consignes, la mobilisation d'images semble limitée à impulser l'écriture en Français, et à servir d'appui documentaire en Histoire. Dans ces disciplines l'élève se réfère à l'image sans produire dessus. Les cartes en Géographie sont présentes en tant que consignes imagées et cadres de réponses, de même que les schémas en Sciences. Par ailleurs, il peut être demandé à l'élève de produire lui-même une réponse imagée. En Anglais, tantôt images consignes, tantôt dessin à produire, elles aident à s'assurer de la compréhension lexicale. Enfin, en Mathématiques, les images sont diversement mises en œuvre : consignes, complément de consignes, espace de réflexion tel un brouillon, cadre de réponse ou réponses elle-même.

Synthèse à propos de l'actualisation des composantes

Les composantes des documents comportent des caractéristiques disciplinaires. La manière d'écrire la date est spécifique à l'Anglais. Les consignes ne sont pas toujours présentes sur les documents, elles mettent au jour des pratiques variables selon que les évaluations sont dictées ou orales, en Français et en Anglais, ou bien encore pratiques, en EPS. L'absence de consigne est à mettre en relation avec l'absence de production effective de l'élève sur le document, celui-ci est alors un moyen de tracer ce qui a été produit. Les grilles qui semblent réservées au Français (pour l'oral et l'expression écrite) interrogent leur place en tant qu'outil d'aide à la production ou d'autoévaluation pour l'élève ou bien encore en tant que barème pour l'enseignant. Enfin, les images et illustrations sont porteuses d'une certaine identité des disciplines : les cartes pour la Géographie, les schémas et dessins pour les Sciences et les Mathématiques, les documents photographiés en Histoire, Géographie et Sciences, les illustrations de poésie à produire, les illustrations pour impulser l'écriture en Français et pour vérifier la compréhension en Anglais.

²²⁸ Cela rejoint le constat de Sourp & Mousseau (2004).

1.3. Les désignations disciplinaires sur les documents

Je propose un focus sur les désignations disciplinaires matérialisées par les titres et sous-titres en entête des documents. Je rappelle (très brièvement) que j'ai considéré trois niveaux pour ces indications disciplinaires (supra, chapitre 3) : d'abord la discipline en tant que niveau global, puis les domaines (ou sous-disciplines), et enfin, les contenus. Je considère que leurs désignations marquent l'identité disciplinaire du document. Je vais analyser l'actualisation de ces indications selon les disciplines : la fréquence des désignations de la discipline, les modalités de découpage du Français et des Mathématiques en domaines²²⁹ et enfin en quoi les disciplines Anglais, Sciences, Histoire et Géographie apparaissent plus globales.

1.3.1. *Rareté ou large présence des désignations des disciplines*

Les disciplines ne sont pas systématiquement désignées sur les documents d'évaluation : un peu moins d'un tiers des documents comporte la dénomination d'une discipline de référence²³⁰ (239/805, soit 30 %). Mais les pratiques varient selon les disciplines.

La désignation de la discipline est caractéristique des Sciences (92 %), de la Géographie (91 %) et de l'Anglais (90 %). C'est moindre en Histoire, cela reste toutefois quantitativement important : l'indication est présente sur plus des trois quarts des documents de cette matière (76 %)²³¹.

²²⁹ Ce point a en partie fait l'objet d'une communication intitulée « Variations des pratiques enseignantes de l'évaluation en mathématiques », au colloque international « Évaluation en mathématiques : dispositifs, validités & pratiques », 21-22 novembre 2016 (Menouar-Verfaillie & Lahanier-Reuter, 2016). Je remercie Dominique Lahanier-Reuter pour sa collaboration à l'étude des documents de Mathématiques.

²³⁰ J'ai relevé sur chaque document la dénomination effective Anglais ou English, Français, Géographie Histoire, Mathématiques, Sciences. J'ai écarté les disciplines qui comportaient moins de 10 documents recueillis (EPS, Éducatons à, Éducation civique).

²³¹ Il est à noter que la majorité des documents non référencés Histoire (11/12) proviennent du même enseignant qui utilise des fichiers à dupliquer. Cet enseignant n'a indiqué les disciplines que sur 7 % des documents. Il utilise aussi un fichier en Français et en Mathématiques, aucun des documents de sa classe ne comporte l'indication Français ou Mathématiques.

Tableau 15 : Les dénominations des disciplines sur les documents

	Discipline désignée	Nombre de documents	Pourcentage des désignations
Sciences	45	49	92 %*
Géographie	31	34	91 %
Anglais/English	27 (18 + 9)	30	90 %
Histoire	44	58	76 %
Mathématiques	58	277	21%
Français	34	357	10 %
Total	239	805	30 %

*Lire : 92 % des documents de Sciences, comportent la désignation sciences, soit 45 sur 49 des documents recueillis.

Il existe une spécificité pour le Français et les Mathématiques : ces disciplines sont peu indiquées sur les documents. En Français, un document sur dix est explicitement désigné par la discipline (10 %), et près d'un sur cinq en Mathématiques (21 %).

Cette pratique spécifique est celle de la plupart des maîtres. Seulement deux enseignants indiquent majoritairement Mathématiques sur les documents (annexe 12, tableau 1) et un seul d'entre eux spécifie la discipline Français pour un peu plus d'un document sur deux, (annexe 12, tableau 2). La majorité des enseignants ne l'écrivent jamais ou que très rarement.

Outre les variations de désignation explicite des disciplines, il existe d'autres caractéristiques disciplinaires. Pour l'Anglais, lorsque la discipline est indiquée, elle l'est une fois sur trois en langue anglaise : « English »²³². La désignation Sciences est éventuellement précisée : Sciences Physiques, Sciences et technologie²³³. L'Histoire et la Géographie sont des matières bien distinctes évaluées indépendamment l'une de l'autre, aucune évaluation n'est désignée par Histoire-Géographie.

²³² Des enseignants le font plus que d'autres, mais ce n'est pas systématique, d'autres ne le font jamais.

²³³ Trois documents présentent ces indications plus précises et sont comptabilisés dans la mesure où la désignation *Sciences* est présente, mais j'ai écarté ceux qui comportent l'indication isolée *Technologie* (2 documents).

L'origine des supports d'évaluation peut expliquer les variations dans les pratiques : les enseignants qui construisent leurs documents sur la base d'un modèle-type informatisé les inscrivent davantage dans une discipline de référence, sans doute parce qu'ils en prévoient l'emplacement. L'usage de fichiers du commerce exclut ces désignations : ces fichiers constituent un ensemble de documents d'une même matière et les éditeurs n'ont pas reporté la discipline sur chacune des fiches à dupliquer. Il en est de même lorsque le maître construit un livret polycopié destiné à un ensemble d'évaluations d'une même discipline : il limite la désignation de la discipline à la page de couverture.

Enfin, les documents construits à partir d'exercices pris sur internet (blogs d'enseignants par exemple)²³⁴ ne sont pas porteurs de la discipline. L'enseignant qui a fait des recherches par rubriques (discipline, puis sous-discipline ou domaine, etc.) ne reconstitue pas le cheminement d'indexation sur la fiche qu'il utilise ou qu'il construit pour ses élèves, il utilise les documents tels que les « blogueurs » les ont mis à disposition (Menouar & Lahanier-Reuter, 2016).

C'est donc dans les disciplines les plus évaluées (Français et Mathématiques) que les enseignants indexent le moins les documents aux disciplines référentes. Mais ils précisent d'autres indications disciplinaires.

1.3.2. Un découpage en domaines et contenus marqué en Français et en Mathématiques

Les indications de composantes c'est-à-dire des domaines et contenus apparaissent massivement en Français et en Mathématiques²³⁵. Les domaines construits en Français sont présents sur 78 % des documents, et ceux de Mathématiques sur 73%.

²³⁴ Par exemple, la classe de steph, la classe bleue (voir liens web en bibliographie).

²³⁵ Cette manière de penser les composantes pose toutefois problème, jusqu'où un domaine n'est-il pas un contenu et quelle est la limite entre les deux.

Tableau 16 : Présence des désignations de domaines sur les documents

	Désignation d'un domaine	Nombre total de documents	Pourcentage des désignations
Français	279	357	78 %
Mathématiques	201	277	73 %

Pour le Français, les maitres désignent de manière consensuelle les domaines traditionnels que sont la Grammaire, le Vocabulaire, l'Orthographe et la Conjugaison²³⁶. Puis apparaissent des domaines moins stabilisés dans la mesure où ils comportent des variations dans la manière de les désigner : la Lecture²³⁷, la production écrite et l'Écriture²³⁸. Par exemple, pour la production écrite, il existe trois désignations différentes, cela varie selon les enseignants²³⁹. La dictée apparaît tel un domaine, aucune autre indication sur les documents ne permet de rattacher cet exercice à tout autre domaine, bien qu'elle soit théoriquement plutôt emblématique de l'orthographe (Chervel & Manesse, 1989).

²³⁶ Pour ces quatre composantes du Français, un enseignant utilise un codage, G pour grammaire, V pour vocabulaire etc.

²³⁷ Pour l'intitulé de 23 documents, j'ai hésité entre la désignation d'un domaine ou d'un contenu : aptitude à la recherche d'information, compréhension, documentaire, narratif, lecture à voix haute, lecture et compréhension, texte littéraire. J'ai considéré qu'il s'agissait de contenus rattachables à la lecture, ils ne sont donc pas répertoriés ici comme une désignation effective d'un domaine.

²³⁸ Écriture a ici le sens de « copie ».

²³⁹ Cette absence d'unanimité autour de l'écriture a déjà été soulevée dans le cadre de l'étude sur la conscience disciplinaire (Fialip-Baratte & Szajda-Boulanger, 2013 ; Reuter & Delcambre, 2013).

Tableau 17 : Les principales dénominations des domaines du Français

Domaines retenus	Dénominations effectives	Nombre de dénominations du domaine
Conjugaison	C (codage) Conjugaison	2
Dictée	Autodictée Dictée Dictée de phrases Dictée de mots	4
Écriture	Copie Écriture	2
Grammaire	G (codage) Grammaire	2
Lecture	Lecture (discutable)	1
Maitrise de la langue	Maitrise de la langue Maitrise de la langue française	2
Orthographe	O (codage) Orthographe	2
Production d'écrit	Expression écrite Production d'écrit Rédaction	3
Vocabulaire	V (codage) Vocabulaire	2

Pour les Mathématiques, les enseignants réalisent un découpage de la discipline en domaines, en orientant les désignations telles qu'elles sont dans les programmes 2008²⁴⁰ ou les manuels scolaires qui s'y réfèrent : nombres et calcul, géométrie, grandeurs et mesures, organisation et gestion des données. Mais ils apportent certaines variantes dans ces désignations, par exemple j'ai relevé huit dénominations différentes pour le domaine Nombres et calcul, dont trois dominent quantitativement sur les documents²⁴¹ : nombres et calcul, numération, calcul. Et pourtant, sous ces différentes étiquettes, les maitres ne semblent pas désigner des « choses » sensiblement différentes : des contenus assez similaires, des exercices qui se ressemblent y prennent place, y compris pour un même enseignant. Il n'est

²⁴⁰ La structure des Mathématiques des programmes de 2015 comporte quatre composantes. Les trois anciennes désignations sont maintenues : Nombres et calcul, Grandeurs et mesures et Géométrie à laquelle est associé « espace ». La composante « Organisation et Gestion de Données » disparaît dans les programmes de 2015, elle est remplacée par « croisement entre enseignements ».

²⁴¹ Je présente les données quantitatives dans la partie suivante

pas toujours aisé de différencier ce qui constitue le domaine calcul par rapport à celui de la numération, mais il semblerait que le calcul désigne plutôt ce qui fait appel à des techniques opératoires. J'ai considéré le *calcul mental* comme une dénomination de *nombres et calcul*, c'est discutable²⁴² : est-ce un exercice spécifique, une composante du calcul ou bien une composante à part entière des Mathématiques puisqu'il est souvent désigné isolément.

Seule la désignation de la Géométrie est stabilisée pour l'ensemble des documents.

Tableau 18 : Les principales dénominations des domaines de Mathématiques

Domaines retenus	Dénominations effectives	Nombre de dénominations du domaine
Nombres et calcul	Calcul Calcul mental Calculs Nombres Nombres et calcul Numération Numération et calcul Opérations	8
Géométrie	Géométrie	1
Grandeurs et mesure	Grandeurs et mesure Les mesures Mesure Mesures	4
Organisation et gestion des données	Gestion de données Gestion et organisation de données Organisation et gestion des données OGD Organiser et traiter les données	5
Problèmes	Problèmes Problèmes et OGD	2

La discipline Mathématiques s'actualise plutôt comme un réseau de composantes qui s'entremêlent. Il existe des tensions entre le domaine grandeurs et mesures et celui de géométrie. Par exemple, un enseignant référence « mesure des aires » en géométrie (doc 586), alors que « reproduire des angles et les comparer » est référencé dans le domaine des

²⁴² La question se pose aussi pour les opérations. J'ai considéré qu'il pouvait s'agir d'une désignation du domaine calcul puisqu'il représente un regroupement de contenus (additions, soustractions, multiplications, de nombres entiers, décimaux etc...).

grandeurs et mesure (doc 73). La place des *problèmes* n'est pas fixée, ils peuvent apparaître comme une composante isolée ou se substituer à la désignation « organisation et gestion des données », ou bien ils désignent des formes d'exercices au sein des domaines nombres et calcul, grandeurs et mesure ou bien encore en Géométrie (Menouar & Lahanier-Reuter, 2016).

La désignation de domaines se substitue le plus souvent à l'indication Français ou Mathématiques. Pour près d'un quart des documents, le domaine désigné est l'unique indication disciplinaire en tête des documents²⁴³. Cela s'oppose aux très rares dénominations isolées Français (17 documents, soit 5 %) ou Mathématiques (4 documents, soit 1 %), c'est-à-dire une désignation sans autre indication disciplinaire, ni domaine, ni contenu (annexe 12, tableau 3). Les pratiques d'indication combinée de la discipline et d'un domaine sont très rares sur les documents²⁴⁴.

Presque autant que les domaines, les maîtres désignent aussi des contenus en tête des documents : près d'un document sur 7 de Français ou de Mathématiques comporte cette indication disciplinaire.

Tableau 19 : Désignation de contenus en tête des documents de Français et de Mathématiques

	Désignation d'un contenu	Nombre total de documents	Pourcentage de documents comportant un de contenu
Français	241	357	68 %
Mathématiques	191	277	69 %

Cette indication de contenu(s) en tête du document complète le plus souvent le domaine indiqué²⁴⁵. Il est possible de penser que cette précision indiquée, tel un titre de leçon,

²⁴³ Un domaine est indiqué seul sur 23 % (63/277) des documents en Mathématiques et 27 % (98/357) en Français (annexe 12, tableau 6)

²⁴⁴ Seulement 7 documents sur 277 (2 %) comportent la désignation d'un domaine combiné à la désignation Mathématiques et 2 sur 357 l'indication Français combinée à un domaine.

²⁴⁵ Très rarement, les indications combinent la discipline, l'indication d'un domaine et d'un contenu.

correspond aux enseignements qui ont eu lieu précédemment et que l'enseignant considère comme devant être acquis.

Figure 26 : Intitulé en entête combinant un domaine et un contenu, en Mathématiques (doc 288).

Evaluation de Géométrie: les angles

Les contenus sont parfois désignés isolément, c'est-à-dire en dehors de toute indication de discipline ou de domaine, un peu plus pour le Français que les Mathématiques²⁴⁶. Il existe une spécificité de la lecture qui présente une grande variation dans les intitulés et dont certains ne sont pas porteurs d'une référence disciplinaire (ni Français, ni domaine) : ce sont les titres des textes de la lecture. Ainsi un document d'évaluation peut être intitulé « L'œil du Loup, Daniel Pennac, (doc 208), ou « l'assassin habite à côté » (doc 427).

Ainsi, Mathématiques est une discipline pour laquelle les évaluations montrent plutôt une structure disciplinaire découpée en domaines désignés de manière un peu confuse et auxquels sont rattachés des contenus. Les documents mis en œuvre ne comportent qu'exceptionnellement l'indication isolée Mathématiques : les modes de désignation sur les documents combinent le plus souvent plusieurs indications disciplinaires (62 % des documents) (annexe 12, tableau 7).

Le Français est aussi découpé en domaines, plus consensuels. Mais comparativement aux Mathématiques, les indications disciplinaires sont un plus souvent isolées, limitées à désigner un domaine ou un contenu, rarement la discipline (annexe 5, tableau 6). Lorsque les contenus ne sont pas désignés de manière isolée, ils sont quasi exclusivement rattachés à un domaine.

1.3.3. Des disciplines plutôt globales : Anglais, Sciences, Histoire et Géographie

C'est différent pour les disciplines Anglais, Sciences, Histoire et Géographie qui apparaissent de manière plutôt globale parce qu'elles sont moins « découpées » : les domaines

²⁴⁶ Les contenus sont désignés seuls sur 15 % des documents de Français et sur 9 % des documents de Mathématiques (annexe 12, tableau 5).

ne sont pas (ou presque pas) désignés, les indications en entête des documents sont limitées aux disciplines et aux contenus. Les contenus sont aussi moins souvent désignés que pour le Français et les Mathématiques : au maximum un peu plus d'une fois sur deux (annexe 12, tableau 4).

Tableau 20 : Les indications de contenus d'Histoire, Géographie, Sciences et Anglais en entête des documents

Discipline	Nombre de documents avec contenus	Nombre total de documents
Histoire	32	58
Géographie	18	34
Sciences	20	49
Anglais	9	30

Je vais montrer en quoi les indications disciplinaires différencient ces disciplines entre elles.

L'Anglais est la discipline qui est le plus souvent désignée de manière globale : 19 documents sur les 30 ne comportent que l'indication de la discipline (annexe 12, tableau 3) et seulement 9 sur 30 comportent la désignation d'un contenu (9 sur 30). Cependant quelques domaines de l'étude de la langue sont désignés, le plus souvent en complément de la discipline²⁴⁷ : grammaire, lexique ou vocabulaire, voire la dictée (ou dictation). L'oral est moins clairement indiqué, il n'est pas présent dans les titres mais dans les tableaux de compétences. L'exercice de dictée peut apparaître de manière isolée comme un domaine, mais contrairement au Français, il peut aussi faire partie d'un ensemble d'exercices d'une même passation. Ainsi, sous une impression de discipline globale, il est possible de percevoir un découpage en domaines, proches des désignations de ceux du Français.

Les Sciences sont à rapprocher de l'Anglais pour trois raisons : l'indication très régulière de la discipline, le peu de contenus désignés et l'interrogation sur des domaines

²⁴⁷ Deux documents seulement comportent une désignation isolée d'un domaine.

possibles. En effet, quatre documents sur dix portent l'indication d'un contenu en entête (annexe 12, tableau 4), et rarement de manière isolée (2 sur 40). Par ailleurs, trois désignations interrogent : « *sciences physiques* » et « *sciences et technologie* » et « *Technologie* ». Désignent-elles des domaines de cette discipline ou sont-elles des dénominations différentes de la discipline scolaire *Sciences* ou bien encore des disciplines différentes et regroupées sous une même désignation à l'école primaire²⁴⁸ ?

Je discute cela à l'appui des neuf documents d'une même enseignante : cinq sont étiquetés *Sciences*, un *Sciences physiques* (doc 565), un *Sciences et Technologie* (doc 619) et deux autres *Technologie* (doc 579 et 620). Généralement, cette enseignante désigne assez régulièrement la discipline sur les documents d'évaluation de ses élèves. Les documents cités ont une structure similaire qui laisse penser qu'elle les a elle-même construits. Il semblerait donc qu'elle considère qu'il y a là des disciplines différentes²⁴⁹. Ce constat est à rapprocher de la manière dont les Sciences sont enseignées au collège : Sciences physiques, Technologie et SVT (Sciences de la vie et de la Terre) sont trois matières qui se distinguent avec des enseignants spécifiques. De même, Catherine enseigne les Sciences alors que son collègue enseigne la Technologie dans le cadre d'échanges de service. Chacun organise ses propres évaluations.

Il semble donc que la discipline Sciences est construite de manière globale à l'école, toutefois, ce sont bien des contenus spécifiques et précis qui sont évalués, sans être régulièrement désignés sur les documents.

Enfin, l'Histoire et la Géographie sont des disciplines qui apparaissent elles aussi globalement dans les pratiques d'indication disciplinaire dans la mesure où la désignation

²⁴⁸ Ils sont regroupés sous la désignation « Sciences expérimentales et Technologie » dans les programmes de 2008 (MEN, 2008, p. 24), et « Sciences et Technologie » dans ceux de 2015 (MEN, 2015, p. 183). Il existe ensuite un découpage en domaines scientifiques très variés dont les désignations semblent spécifiques au monde scolaire : le ciel et la Terre, la matière, l'énergie, l'unité et la diversité du vivant, le fonctionnement du vivant, le fonctionnement du corps humain et la santé, les êtres vivants dans leur environnement, les objets techniques (MEN, 2008, p. 24). Le découpage est encore différent pour les textes de 2015, il est construit en quatre thématiques : Matière, mouvement, énergie, information / Le vivant, sa diversité et les fonctions qui le caractérisent / Matériaux et objets techniques / La planète Terre. Les êtres vivants dans leur environnement.

²⁴⁹ Mais quelle différence fait-elle entre « Technologie » (tout court) et « Sciences et Technologie » ? La question reste en suspens puisque cette enseignante n'a pas donné suite à mes demandes de rencontre et de collaboration.

isolée de la discipline prime sur les autres modalités d'indications (annexe 12, tableau 6). Les contenus présents un peu plus d'une fois sur deux (tableau ci-dessus), sont le plus souvent complémentaires à la désignation de la discipline (4 documents sur 10 environ, annexe 12, tableau 7). Les modalités d'indications ne laissent pas percevoir d'autre découpage. Les contenus qui font référence à des espaces, des périodes ou des thématiques, par exemple : « la France », « le XIXe siècle », « l'esclavage », « l'agriculture », ne constituent pas de composantes disciplinaires désignées formellement et qui feraient consensus²⁵⁰.

Synthèse : les désignations disciplinaires selon les disciplines

L'étude des indications disciplinaires en entête des documents d'évaluation montre la manière dont les enseignants désignent l'objet de l'évaluation, ce qui permet d'approcher son cadrage disciplinaire²⁵¹.

Les contenus disciplinaires sont le plus souvent désignés (63 % en moyenne)²⁵², ils montrent le découpage de l'évaluation en unités d'enseignement. Deux modalités dominantes sont notables : la désignation du contenu en complément de la discipline de référence pour les Sciences, l'Anglais, l'Histoire et la Géographie ; et le cadrage dans des composantes disciplinaires pour le Français et les Mathématiques avec la désignation dominante de domaines au détriment de celle de la discipline. Cela permet de mettre au jour la manière dont les disciplines sont construites dans les pratiques d'évaluation.

Le Français est une discipline peu désignée. En l'absence de dénomination, elle apparaît presque inexistante en tant que telle dans l'espace évaluatif, pour être représentée de manière éclatée par des domaines largement désignés (Chervel, 1988, Halté, 1992 ; Reuter, 2007/2010c ; Schneuwly, 2007). Les contenus prennent part à cette construction éclatée puisqu'ils sont parfois isolés de toute autre référence disciplinaire. La discipline

²⁵⁰ Je remercie Catherine Souplet, didacticienne de l'Histoire, pour les échanges que nous avons eus à ce sujet.

²⁵¹ Peu de documents ne comportent pas d'indication disciplinaire (4 % seulement, annexe 12, tableau 7).

²⁵² 511 documents comportent un contenu précis sur 805 documents étudiés. Ces résultats sont quelque peu minorés dans la mesure où j'ai exclu les précisions données dans les tableaux de compétences pour me limiter aux indications portées en titre et sous-titre des intitulés. Je n'ai pas pris en compte les documents des disciplines peu présentes (E.P.S., Education civique, Educations à), ni deux documents intitulés Technologie.

Mathématiques est elle aussi composée de domaines, mais les contenus sont davantage ancrés dans une référence disciplinaire (domaine ou discipline).

L'Anglais se présente plutôt comme un ensemble global. La désignation de la discipline est dominante, parfois complétée de contenus. Des indications de domaines sont toutefois perceptibles, évoquant ceux qui existent en Français. Je rapproche les Sciences de l'Anglais en raison de la désignation dominante de la discipline, mais aussi en raison d'une possible structure en domaines, avec des désignations telles que Sciences Physiques, Sciences et Technologie²⁵³.

Histoire et Géographie sont elles aussi des disciplines plutôt globales et toutes deux proches par leur mode d'indications disciplinaires. La discipline est majoritairement affichée sur les documents et lorsque les contenus sont précisés, ils complètent la désignation de la discipline. Il n'y a pas de référence évoquant des désignations consensuelles de domaines.

Ces tendances varient selon les manières dont les enseignants construisent les documents destinés aux élèves et les pratiques peuvent différer en fonction des disciplines, y compris pour un même enseignant. Il existe toutefois certaines régularités en relation avec les supports et les origines des documents. Les supports de type livrets ou fichiers du commerce comportent moins d'indications de la discipline, l'usage d'un document photocopie type engage à des pratiques d'indexation plus régulière à une discipline de référence.

Les modes de désignation de ce qui est évalué permettent d'approcher la manière dont les disciplines sont construites, elles permettent aussi de comparer la part de chaque discipline dans l'espace évaluatif.

2. Une certaine hiérarchie disciplinaire de l'évaluation

J'ai construit une hiérarchie disciplinaire à partir de l'ensemble des 816 documents d'évaluation recueillis. Chaque document a fait l'objet d'un rattachement à une discipline scolaire, en fonction des indications disciplinaires relevées. L'objectif était de mettre au jour les disciplines les plus évaluées et celles qui le sont moins.

²⁵³ J'ai choisi de les construire comme des variations des désignations de la discipline mais il aurait été possible de les considérer comme différents domaines des Sciences, comme cela se fait dans le secondaire par exemple.

J'émettrais cependant une réserve sur cette approche, c'est une image tendancielle de l'évaluation pratiquée dans les classes puisqu'elle n'est construite qu'à partir de documents recueillis. Comme le dit Catherine à propos du dossier qu'elle m'a remis « *il en manque dedans, parce que tout ce qui est oral n'est pas... n'est pas dedans* » (Catherine, 10). Cela laisse donc de côté tout un pan de l'évaluation, une partie moins visible de l'évaluation formelle, et je montrerai que cela ne concerne pas que les évaluations orales (partie 3, ci-après).

2.1. Quatre blocs hiérarchisés

Il existe une nette hiérarchie disciplinaire de l'évaluation écrite, que je distingue selon quatre blocs : les disciplines massivement représentées, celles qui le sont moins, celles qui sont beaucoup plus rares et enfin celles qui sont totalement absentes. Le tableau ci-dessous montre la place de chacune des disciplines en fonction du nombre de documents recueillis.

Tableau 21 : Hiérarchie des disciplines représentées dans les documents d'évaluation

Disciplines	Nombre de documents	Pourcentage	Pourcentage par bloc de disciplines
Français	357	44 %	77,7 %
Mathématiques	277	34 %	
Histoire	58	7 %	21,3 %
Sciences	51	6 %	
Géographie	34	4 %	
Anglais	30	4 %	
Éducation à	3	Moins 1 %	1 %
EPS	3	Moins 1 %	
TIC	1	Moins 1 %	
Education civique	1	Moins 1 %	
Total général	815	100 %	100 %

Français et Mathématiques composent le bloc des disciplines les plus évaluées. À elles deux, ces disciplines représentent plus des trois quarts des documents d'évaluation. C'est le Français qui domine avec 44 % des documents recueillis, puis viennent les Mathématiques, représentées par plus d'un tiers des documents (34 %).

Le second bloc représente un peu plus d'un document sur cinq (21 %). Il est composé des disciplines représentées par moins de 10 % des documents : l'Histoire domine le bloc, les Sciences²⁵⁴ sont proches (7 % et 6 %). Avec chacune 4 % des documents, la Géographie et l'Anglais semblent moins évaluées.

Le troisième bloc n'est composé que de huit documents, soit 1 % de l'ensemble. Leur présence laisse percevoir des traces d'évaluation formelle pour les *Éductions* à et en E.P.S., plus exceptionnellement encore en TIC et en « Éducation civique » avec un unique document pour chacune.

Enfin le quatrième bloc comprend les disciplines qui ne sont pas représentées du tout : l'Art plastique et l'Éducation musicale.

2.2. Une place spécifique accordée au Français et aux Mathématiques

L'organisation à l'interne des dossiers d'évaluation renforce l'avantage évaluatif au Français et aux Mathématiques. Il existe en effet des pratiques spécifiques de classement des documents pour ces deux disciplines.

Lorsque les enseignants mettent en œuvre un classement disciplinaire des documents d'évaluation, ceux de Français et de Mathématiques sont rangés au début des dossiers et même le Français en premier. Ils peuvent aussi être regroupés en un livret dédié, ou bien encore en deux livrets distincts (un pour le Français et un pour les Mathématiques) laissant les autres matières au second plan.

La dominante évaluative est renforcée par des traces de mise en œuvre d'évaluations diagnostiques et d'évaluations nationales, limitées au Français et aux Mathématiques ou bien encore par l'exclusivité de ces deux disciplines dans le dossier d'évaluation.

²⁵⁴ Sciences comprend 49 documents comprenant la désignation Sciences et deux documents Technologie.

2.3. Hiérarchie et volume horaire prescrit

J'émetts l'idée que cette hiérarchie évaluative pourrait être en relation avec la place des disciplines dans les prescriptions, et plus précisément la part du volume horaire prescrit pour chacune des disciplines. Je me réfère aux programmes du cycle 3 en vigueur lors du recueil des données (MEN, 2008, p.7). Plus de la moitié du temps annuel doit être consacré au Français et aux Mathématiques. Le reste du temps est réparti entre : l'EPS, les Sciences, les pratiques artistiques, une langue vivante et enfin l'Histoire, la Géographie et l'Éducation civique et Morale, trois matières réunies en un horaire global.

Le tableau ci-dessous est rédigé en adaptant les désignations des « domaines disciplinaires » des programmes aux dénominations utilisées pour cette thèse. Elles sont organisées hiérarchiquement selon le volume horaire prescrit.

Tableau 22 : Hiérarchie disciplinaire, comparaison entre les prescriptions et les pratiques évaluatives

Domaines disciplinaires	Volume horaire I.O. (en heures d'enseignement)	Pourcentage volume horaire prescrit	Pourcentage documents d'évaluation
Français*	288	33 %	44 %
Mathématiques	180	21 %	34 %
EPS	108	13 %	1 %
Histoire Géographie Education civique	78	9 %	11 %
Sciences	78	9 %	6 %
Pratiques artistiques	78	9 %	0 %
Langue vivante (anglais)	54	6 %	4 %
Total	864	100 %	100 %

*Lire : Le Français représente 33 % du volume horaire annuel des enseignements (soit 288 heures annuelles), et 44 % des documents d'évaluation.

Globalement, la part de l'évaluation apparaît en relation avec la hiérarchie disciplinaire prescrite pour les enseignements, si l'on exclut l'EPS et les pratiques

artistiques²⁵⁵ (lignes grisées dans le tableau)²⁵⁶. L'absence de trace d'évaluation dans ces disciplines reporte mécaniquement le poids de l'évaluation sur les autres disciplines, mais pas de manière égale. La répartition disciplinaire de l'évaluation est majorée par rapport au volume horaire prescrit en Français (+ 11 %) et Mathématiques (+ 10 %), ainsi que pour le regroupement de l'Histoire-Géographie et de l'Éducation civique (et Morale). Alors qu'à l'inverse, la part de l'évaluation est moindre en Sciences et en Anglais.

La répartition horaire entre l'Histoire, la Géographie et l'Éducation Civique n'est pas précisée dans les prescriptions. L'évaluation semble plus fréquente en Histoire (7 % en Histoire, 4 % en Géographie). En considérant que ce qui est évalué est le reflet de ce qui est au programme (Delcambre, 2007/2010b, p. 109) et donc appris et enseigné²⁵⁷, j'avance que l'Histoire est peut-être davantage enseignée que les trois autres disciplines du groupe, elle est en tout cas valorisée par les pratiques d'évaluation²⁵⁸.

Cela pose question : l'Éducation Civique est-elle moins enseignée, tout comme le seraient l'EPS et les domaines artistiques ? Ou bien est-ce que ce sont des disciplines moins évaluées ? Ou bien encore est-ce une absence de traces d'évaluation dans les documents recueillis ? Yves Reuter (2015) évoque les tensions possibles des contenus dans les différents espaces, ici entre les prescriptions et les pratiques, mais aussi les « tensions entre enseignement et évaluation » (p. 275).

2.4. Les hiérarchies intradisciplinaires en Français et en Mathématiques

Les évaluations écrites du Français portent principalement sur l'orthographe et la grammaire. Deux domaines qui, ensemble, constituent la moitié des documents d'évaluation

²⁵⁵ Dans les programmes, les pratiques artistiques désignent : les Arts visuels (comprenant les arts plastiques), l'Éducation musicale et l'Histoire de l'Art (MEN, 2008, p. 26).

²⁵⁶ Il existe un important décalage entre les volumes horaires prescrits pour l'EPS et les pratiques artistiques et les traces d'évaluation recueillies : ces disciplines sont peu, voire pas représentées en évaluation.

²⁵⁷ L'une des « caractéristiques didactiques des apprentissages en milieu scolaire » est qu'ils « sont [...] constamment évalués », ce qui leur donne « une valeur didactique » (Daunay, 2007/2010b, p.18-19.)

²⁵⁸ L'évaluation donne de la légitimité aux contenus (Delcambre, 2006), les valorise, participe à leur hiérarchie (Bart & Fluckiger, 2015).

du Français. Suivent le vocabulaire, la conjugaison et la lecture. Enfin, la production d'écrit est très peu représentée (6 % des documents). À noter la présence rare de l'écriture (au sens de copie). J'ai rattaché la dictée à l'orthographe, bien que cet exercice ait une existence proche d'un domaine disciplinaire : il est toujours désigné isolément sans indication disciplinaire, et il est quantitativement important. Il domine le domaine de production d'écrits (10 % des documents du Français sont des dictées, 6 % représentent la production d'écrit).

Tableau 23 : Classement des domaines évalués du Français

Domaine	nombre de documents	exprimé en pourcentage
Orthographe (53) et dictée (35)	87	24%
Grammaire	83	23%
Vocabulaire	63	18%
Conjugaison	52	15%
Lecture	46	13%
Productions d'écrits	23	6%
Écriture	2	1%
TOTAL	357	100%

La quantité évaluative confirme la dominante du trio orthographe-grammaire-conjugaison dans la construction du Français (Chervel, 1988, Halté, 1992 ; Reuter, 2007/2010c ; Schnewly, 2007). Même si l'on peut comprendre l'absence de représentation de l'oral dans un corpus de productions évaluatives écrites, j'ai aussi mesuré que c'était un domaine peu évalué. J'y reviens dans la partie 3 ci-après.

Pour les Mathématiques, le *calcul* domine, avec près d'un tiers des documents recueillis, suivi de la composante *numération*, cela correspond au domaine désigné « Nombres et calcul » dans les programmes officiels (MEN, 2008), il représente la moitié des évaluations de Mathématiques. C'est la Géométrie qui arrive ensuite, suivi de peu par le domaine des *grandeurs et mesure*. Le domaine *Organisation et gestion de données* est le moins représenté, c'est un domaine moins traditionnellement désigné et qui disparaît d'ailleurs dans les programmes de 2015.

Tableau 24 : Classement des domaines évalués en Mathématiques

Domaine	Nombre de documents	Exprimé en pourcentage
Calcul	83	30%
Numération	65	23%
Géométrie	56	20%
Grandeurs et mesure	45	16%
Organisation et gestion de données (et problèmes)	26	9%
Domaines non identifiables	2	1%
TOTAL	277	100%

Les évaluations des élèves en Français sont donc dominées par l'orthographe et la Grammaire, en Mathématiques par les calculs.

3. Usages des documents : différentes manières d'évaluer les élèves

La mise en œuvre de documents pour évaluer des élèves n'est pas systématique. Si les documents recueillis montrent l'importance de l'évaluation écrite, j'ai déjà évoqué les limites de ce recueil. Aux côtés de cette part visible²⁵⁹ de l'évaluation existe tout un pan auquel je n'ai pas eu accès et auquel je m'intéresse ici.

Ce sont les rencontres avec les enseignants lors des observations de séances d'évaluation, les entretiens tout comme les rencontres moins formelles, qui m'ont permis d'aborder ou de creuser ces questions, soit en interrogeant (ou réinterrogeant) les enseignants, soit en prenant des indices perceptibles lors des situations d'évaluation auxquelles j'assistais. Enfin, sans vouloir en faire un objet d'étude central, j'ai aussi porté un rapide regard sur des

²⁵⁹ Au sens de matériellement accessible.

bulletins scolaires qui accompagnaient les dossiers puisque c'est un mode de diffusion traditionnel des résultats d'évaluation (annexe-clé 10).

Il existe différentes raisons pour expliquer l'apparente absence de supports d'évaluation : soit le document existe mais il ne m'a pas été remis ou alors il était éphémère, soit le dispositif mis en œuvre n'en comporte pas, ou bien encore il n'y a pas eu d'évaluation formelle alors qu'un résultat est diffusé.

Je propose de différencier les manières d'évaluer les élèves en fonction de l'actualisation des documents lors des séances de passation et de l'usage qu'il en est fait. Je montrerai la part disciplinaire de ces différentes pratiques. Je vais exposer ces points en fonction des modalités de présence des documents : l'évaluation sur des supports disciplinaires, les traces d'évaluation perceptibles, les évaluations sur des supports éphémères, des spécificités évaluatives sans support et enfin, l'absence d'évaluation effective. Je terminerai par une discussion sur trois pratiques évaluatives : évaluer, valider et tracer (au sens de garder une trace).

3.1. L'évaluation formalisée sur des supports spécifiques ou disciplinaires

Les copies et photocopiés composant les dossiers d'évaluation sont porteurs des productions d'élèves et caractérisent l'évaluation formelle écrite. Or cette forme d'évaluation n'est pas limitée à ce qui est archivé dans les dossiers.

D'autres documents d'évaluations sont regroupés dans des cahiers spécifiques. C'est souvent le cas pour les évaluations de dictée et de calcul mental parfois regroupées dans le même cahier. Seul, Fabrice m'a remis ce cahier dit « d'évaluations », en complément du dossier constitué des documents photocopiés. Ce n'est toutefois pas spécifique à cette classe : lors des entretiens, des élèves de la classe de Marcel ont évoqué un cahier « *vert* » sur lequel ils disent faire les dictées, les autodictées ainsi que le calcul mental. Mais tous les élèves n'identifient pas ce cahier comme un cahier d'évaluations, même si ce qu'ils y font est noté (Enzo, annexe 09-54, 245-256).

Il y a ensuite les documents d'évaluation qui prennent place dans les cahiers (ou classeurs) spécifiques à une discipline ou un domaine. C'est le cas dans la classe de

Catherine : toutes les activités de lecture sont rangées dans un « mini-classeur » où tout est noté²⁶⁰, alors que les dictées sont réalisées dans le cahier de Français. Catherine m'explique « *que dans les deux cas, vu le nombre, le cahier d'évaluations serait trop petit* » (mail 24/04/2016).

D'autres évaluations sont effectuées dans le « cahier du jour », c'est le cas dans la classe de Robert pour celles d'Histoire et de Géographie²⁶¹, de dictée et de dictées de mots. Il les considère comme une « *évaluation continue* » (mail 17/06/2016), et les distingue des évaluations trimestrielles. Toutefois, l'ensemble des résultats de ces évaluations sont consignés sur le bulletin de l'élève et donc diffusés. (annexe-clé 10, B1)

Ainsi, l'évaluation écrite absente des cahiers (et des dossiers) d'évaluation s'actualise plutôt dans l'ordinaire disciplinaire, dans la continuité des exercices d'apprentissages et moins dans sa spécificité d'exercice évaluatif. Il semble que cela concerne moins le Français et les Mathématiques, bien que pour ces disciplines, certains domaines soient plutôt traités à part : le calcul mental, la dictée, et la lecture.

3.2. Des traces d'évaluation perceptibles, une évaluation à peine visible

J'ai pu détecter des traces d'évaluations mises en œuvre sans support écrit, autrement dit des évaluations dont les traces sont perceptibles sans qu'elles soient mises en relation avec la production de l'élève, même si celle-ci a bien été effective.

C'est le cas de l'évaluation dite « de poésie ». L'unique trace évaluative est la note portée sur la page du texte récité²⁶², sans qu'aucune trace de la production de l'élève ne soit relevée, par exemple la diction, la vitesse de récitation, les trous de mémoire. Aucune

²⁶⁰ Catherine explique que c'est une manière de motiver les élèves, c'est le seul domaine pour lequel elle dit noter toutes les activités. Toutefois, exceptionnellement, il lui arrive de ne pas prendre en compte une mauvaise note (annexe 8, 619-633).

²⁶¹ Je rappelle que cet enseignant est à mi-temps, il ne désigne pas les évaluations que sa collègue prend en charge (Sciences, Anglais, certains domaines du Français et des Mathématiques), mais que l'on peut retrouver dans le dossier d'évaluation de l'élève.

²⁶² Je rapporte cela d'observations dans deux classes.

indication ne permet de dire à quoi correspond le résultat pour celui qui regarderait le cahier, alors qu'en observant une passation, ce sont des critères pris en compte.

Les évaluations de poésie se déroulent sans document d'évaluation. C'est un dispositif d'évaluation orale qui porte sur la récitation d'un texte mémorisé par l'élève. Dans les deux classes observées, les élèves possèdent un cahier spécifique à la poésie. Ils y recopient les textes à apprendre et doivent les illustrer. Ce cahier est un support de leçon, mais il est aussi utilisé lors de l'évaluation, non plus comme un support pour l'élève, mais plutôt un support pour l'enseignant qui suit le texte au fil de la récitation par l'élève.

Alors que j'observais une séance d'évaluation de poésie, Catherine m'a donné son barème (annexe 6, T1)²⁶³ : 5 points pour la diction, 5 points pour la connaissance du texte, 5 points pour « lenteur/rapidité, articulation » et 5 points pour le dessin²⁶⁴. Une seconde note, sur 20, sanctionne la manière dont l'élève a recopié le texte. Deux notes figurent sur le cahier de poésie : celle de la « copie »²⁶⁵ et celle de la récitation. Ainsi, bien que la mise en œuvre de l'évaluation soit nettement institutionnalisée, la trace de l'évaluation est à peine perceptible, alors limitée à une note ou deux (poésie et écriture), dans un cahier qui, me semble-t-il, est un cahier particulier : bien plus un recueil de textes poétiques et illustré qu'un document d'évaluation.

Par ailleurs, l'oral ne recouvre pas que la production de l'élève mais aussi l'écoute (Garcia-Debanc & Laurent, 2003, Gracia-Debanc & Delcambre, 2002). Il est à souligner qu'un élève auditeur qui ferait « *le pitre* » pendant qu'un autre élève récite peut perdre des points sur sa propre note (annexe 8, Catherine, 756-758). Pour Elisabeth Nonnon (2005), l'évaluation de l'oral comporte cette dimension de capacité d'écoute, de respect de l'autre, tout comme l'avis d'un élève sur ce qui a été dit et la précision de ses questions (p. 181).

²⁶³ Pourtant, en entretien, elle explique sa difficulté à évaluer la poésie : « j'avais mis un barème mais ça me compliquait trop la vie [...] alors déjà quand ils connaissent le texte, ils ont forcément la moyenne [...] c'est à la louche un peu » (Catherine, 740)

²⁶⁴ Les critères de notation de l'illustration sont peu clairs, sauf peut-être le fait de ne pas avoir illustré qui est sanctionné.

²⁶⁵ Ce qui est une manière d'évaluer ce qui est appelé « écriture » dans les programmes (MEN, 2008).

L'écoute des autres est donc une face cachée de l'évaluation, une forme d'informel dans le formel.

3.3. L'évaluation sur des supports éphémères

Dans certains dispositifs d'évaluation formelle, le document d'évaluation n'est qu'éphémère : il existe au moment de l'évaluation mais disparaît ensuite de tout support appartenant à l'élève, qu'il soit ordinaire ou d'évaluation.

C'est sur la base des entretiens que j'ai décrypté trois manières d'évaluer avec des supports éphémères : la production sur ardoise ou sur une feuille éphémère et des traces de productions sur des grilles.

3.3.1. La production sur ardoise

Je n'ai pas observé ce mode d'évaluation, c'est Catherine qui m'en parle en entretien (820-840), pour les Mathématiques, à propos du calcul mental instauré quotidiennement. Les opérations à effectuer sont dictées, les élèves répondent sur l'ardoise et, au fur et à mesure, ils pointent leurs réussites « *ils mettent un bâton* ». Toutes les cinq questions, l'enseignante pointe dans sa liste d'élèves ceux qui ont quatre ou cinq réussites :

« S'il a quatre ou cinq sur cinq, tu vois. Et si... il a tous ses bâtons en fin de... en fin de période, dans chaque / je mets une note, enfin tu vois, je mets une note, je valide quoi. Je mets acquis ou... voilà » (annexe 8, Catherine, 826/828)

Toutefois, Catherine explique que c'est fastidieux, que cette manière de faire ne dure pas dans le temps « *je démarre toujours très bien avec de très bonnes intentions n'est-ce-pas, puis arrivé en... deuxième période, enfin troisième période, j'ai plus de mal* » (*id.*, 822).

3.3.2. La production sur une feuille éphémère

L'ardoise peut être remplacée par une feuille que je désigne comme éphémère : c'est un document mis en œuvre en évaluation mais qui n'est jamais rendu public, parce que l'enseignant le garde. C'est le cas pour les réponses des élèves au calcul mental, dans la classe de Magali. Les élèves écrivent leur réponse à dix calculs et ils pointent leurs réussites dans la marge. L'enseignante ramasse ces feuilles et les garde. Elle ne les rend jamais publiques

« je regarde les feuilles / on voit ceux qui savent leurs tables ou pas / Et après l'oral aussi on voit ceux chez qui ça marche toujours. J'ai pas besoin enfin, j'allais regarder mais j'ai pas besoin de regarder les feuilles de classeur après. après, chez certains / [ça n'est pas remis aux familles ?] non / je m'en sers pour... pour valider » (annexe 8, Magali, 264-298).

Cette feuille tout comme l'ardoise sont des supports de la production effective de l'élève. Je la différencie de l'évaluation avec grilles, support des critères d'évaluation et rapportant la production de l'élève sans qu'elle soit écrite.

3.3.3. Les évaluations avec grilles

Je rends compte ici des grilles que les élèves ont pu avoir en main lors de l'évaluation, c'est-à-dire des grilles qui, à un moment de la séance d'évaluation, constituent un document de l'élève bien qu'il n'y effectue pas de production.

J'ai précédemment évoqué la mise en œuvre de grilles d'autoévaluation lors d'évaluation de lecture orale dans la classe de Catherine (ci-dessus, point 1.2.4). Ces grilles, distribuées aux élèves en début de séance, sont remplies par l'enseignante, qui les garde. Ce n'est pas limité à la lecture, cette enseignante m'explique qu'elle les utilise aussi pour évaluer certaines activités en E.P.S. : l'acrogym et la natation.

En acrogym²⁶⁶, la grille est remplie par un groupe d'élèves spectateurs alors qu'un autre groupe d'élèves réalise leur enchaînement. Elle comporte des questions fermées : Catherine précise : *« (...) ils avaient oui ou non (...) a-t-il par exemple a-t-il bien enchaîné les deux... les deux figures. euh, est-ce que la figure était st° est-ce que la figure était équilibrée ? »* (annexe 8, 902). Cette grille a un usage interne, l'enseignante et l'éducateur sportif l'utilisent ensuite pour décider du résultat *« on validait quand il y avait quatre oui »* (id. 920). Cette grille n'est pas communiquée aux familles : *« ah non ! / pas du tout / c'est pour nous / ça permet de valider... certaines compétences, dans le socle. »* (ibid, 940-944).

Marc évoque aussi un « contrat d'endurance » en EPS, c'est une grille que chaque élève remplit à plusieurs reprises pour présager de sa performance et la noter. Son but est que

²⁶⁶ Je n'ai pas eu cette grille en main, l'enseignante essaie de se remémorer ce qui a effectivement été fait avec l'intervenant en EPS.

l'élève essaie de s'améliorer, cette fiche est aussi destinée à l'enseignant qui reporte les résultats dans une grille.

Ainsi, tout un pan de l'évaluation n'est pas ou peu visible et cela selon les pratiques enseignantes qui ne montrent pas ou peu la production ou les traces de la production des élèves.

3.4. Pas de support d'évaluation, pas de trace, et pourtant...

Je place ici toutes les évaluations pour lesquelles un résultat est diffusé mais qui ne semblent pas avoir été formellement mises en œuvre : elles n'ont aucune trace visible dans les dossiers des élèves et il ne m'a pas été possible de détecter toute autre trace, en dehors des bulletins des élèves. Pour interroger ce qui me semblait être une absence de pratique effective de l'évaluation, je me suis essentiellement appuyée sur les pratiques déclarées de quatre enseignants, sans négliger les quelques observations ou des entretiens avec les élèves susceptibles de m'éclairer davantage.

Les enseignants se sont exprimés volontiers sur cette hypothétique absence de mise en œuvre de l'évaluation dans certaines disciplines scolaires, alors qu'ils peuvent attester des compétences des élèves. Ils ont révélé différentes pratiques mais aussi leurs doutes et leurs difficultés.

3.4.1. Les grilles, encore

Une grille, un tableau, relever, pointer... sont des termes récurrents exprimés par les enseignants pour expliquer leur manière d'évaluer quand il n'y a pas de document d'élève. Les enseignants tentent d'évaluer formellement certains domaines ou contenus qui ne sont pas évaluables à l'écrit. Les évaluations sont alors annoncées, les élèves connaissent (éventuellement) les critères, ils peuvent avoir eu des révisions, des préparations, de l'entraînement. Il semble qu'il existe alors une réelle mise en œuvre (ou tentative de mise en œuvre) de l'évaluation.

C'est le domaine de l'oral qui semble le plus concerné par ce mode de pratique : en Français et en Anglais, mais aussi quelques domaines qui nécessitent une production physique ou corporelle.

En Français, les enseignants expliquent l'usage d'une grille pour évaluer l'expression orale et la lecture. Pour cela, Marc instaure des présentations d'exposés et de fiches de lecture²⁶⁷. La lecture orale est évaluée par sa collègue lors de décrochage « *elle travaille plus sur... la jonction lecture-écriture, on lit pour écrire en s'inspirant / elle les évalue / un peu sous la même forme, grille de... ils établissent leurs critères d'évaluation* » (annexe 8, Marc, 632-638)²⁶⁸.

En Sciences, Magali explique ses propres tentatives de mise en œuvre de ces grilles

« alors en fait moi j'écris euh... j'ai un petit tableau [elle me le montre] / c'est la première année que j'essaye de m'attacher à faire ça / tu vois ça c'est un brouillon (...) je note d'une différente couleur, c'est-à-dire à différentes... par période, les remarques qu'on fait. / (...) pour l'année prochaine tu vois je ferai ça proprement / puis comme ça on verra les évolutions au fur et à mesure des périodes, avec les remarques et ce qui change » (annexe 8, Magali, 98-108).

Elle exprime la difficulté d'un tel dispositif : « *Mais noter ça, c'est pas évident* » (*id.*, 108). Elle se dit que cette grille pourrait être un outil pour l'élève « *Et ce qu'il faudrait c'est que eux, ils aient une trace propre de ça* » (*ibid.*, 110).

Concernant l'anglais, j'ai observé une séance d'évaluation dans la classe de Marcel²⁶⁹. Les élèves avaient un document d'évaluation, sauf pour la partie orale pour laquelle l'enseignant animait un exercice autour du lexique, à l'appui d'images projetées sur le Tableau Blanc Interactif. Il réalisait en même temps un pointage sur une fiche en sa possession, il me semblait qu'il pointait plutôt les non-réussites. Marc explique, toujours pour l'anglais : « *l'oral euh... moi je note de temps en temps, je relève de temps en temps ceux qui sont capables de... d'utiliser certaines formulations* » (annexe 8, Marc, 226). Il ne dit toutefois pas s'il s'agit d'une évaluation formelle.

²⁶⁷ J'ai eu l'occasion d'observer la présentation d'une fiche de lecture par un élève de CM1, dans sa classe. L'enseignant est effectivement en fond de classe avec une grille qu'il remplit, l'élève est au tableau (observation informelle et donc non transcrite).

²⁶⁸ Il n'y a pas de grilles dans les dossiers des élèves. Il n'est pas possible de savoir si c'est un document éphémère.

²⁶⁹ J'analyse plus précisément cette séance dans le chapitre suivant (partie 4.4).

En E.P.S., plusieurs enseignants disent utiliser des grilles lors des évaluations en natation²⁷⁰, en étant au bord du bassin. Marc en met aussi en place pour l'attestation de Formation au Premier Secours lors de mises en situation. Pour l'informatique, Robert dit « *quelquefois je coche quand je les fais travailler / je n'ai pas d'évaluation spécifique* », (annexe 8, 398/400).

Les grilles montrent la volonté des enseignants à respecter une certaine rigueur évaluative.

3.4.2. L'évaluation globale

Je désigne ce mode d'évaluation *globale* en raison de l'usage de ce terme par des enseignants, et je rapproche cela de l'idée d' « *image globale de l'élève* » (Perrenoud, 1986/1989, p. 25). C'est une évaluation qui serait un peu moins formelle, pas vraiment annoncée, ni même vraiment mise en place, mais avec diffusion d'un résultat basé sur ce que l'enseignant observe de l'élève. Marc exprime ce flou évaluatif :

« je mets une compétence / c'est quand je remplis le bulletin et puis finalement dans le vécu de la classe on se rend bien compte (...) / tout ce qui est art visuel et cetera, je mets une trace dans le bulletin pour dire quand même bah, on a fait de la musique et que... / et là c'est plus euh... c'est pareil c'est plus l'observation des enfants, c'est plus du domaine du ressenti » (annexe 8, Marc, 372/374/382/384)²⁷¹.

Robert utilise ce terme d'évaluation *globale* à plusieurs reprises pour désigner un avis général sur une compétence d'un élève, qu'il peut percevoir dans le quotidien de la classe, par exemple en informatique : « *je valide euh... de façon globale. de toutes les façons, je connais les élèves. donc je sais quand ils savent maîtriser euh... le traitement de texte (...)* » (annexe 8, Robert, 394). Ou pour l'oral, il dit « *là c'est au ressenti, on sait très bien que... j'ai des élèves qui... bon, même si on si on l'évalue pas systématiquement, il y a des élèves qui... qui peuvent valider ça* » (*id.*, 552) « *j'ai des élèves, je ne vais pas le valider ça. ils ne parlent jamais.* » (*ibid.*, 540). Pour lui, c'est donc une évaluation « *au filing* » (*ibid.*, 576).

²⁷⁰ Il faut noter que leurs élèves font de la voile, dont la pratique est conditionnée par la réussite à un test natation.

²⁷¹ Voir un exemple de bulletin de sa classe (annexe-clé 10, B3)

Pour Magali aussi le *global* signifie un mode d'évaluation un peu vague, peu expliqué, elle en parle pour l'oral d'anglais, même si elle tente de mettre en place des situations d'évaluation : elle prend les élèves par groupe de huit dans le cadre du dispositif des A.P.C.. Quand je lui ai demandé si elle les avait évalués, elle répond de manière un peu confuse

« et là euh... non parce que... parce que... / c'était un essai / je me suis dit que justement c'était à ce moment-là qu'il fallait que j'évalue mais en fait moi, j'ai retenu qui se débrouillait mieux à l'oral et puis d'autres euh... mais bon. euh... donc euh... [tu as quand même, il y a quand même une forme d'évaluation ? mais...] mais oui, parce que c'est justement, là, c'est l'oral que tu peux évaluer. » (annexe 8, Magali, 130-136).

Finalement, elle n'a pas pris en considération ce temps pour évaluer formellement « non, en fait. » (*id.*, 138), « on veut pas non plus euh... enfin, c'est global, ça reste global » (*ibid.*, 146).

Ainsi ces évaluations dites « globales » sont plutôt opaques, basées sur ce que l'enseignant ressent, sans point d'appui concret c'est-à-dire sans critère objectif matériellement visible pour justifier ce qui, pourtant, apparaît sur les bulletins ou les livrets Personnels de Compétences. Je montrerai ci-après que cela peut-être une spécificité dans certaines disciplines ou de certains domaines (3.6. de ce chapitre)

3.4.3. « L'extraordinaire disciplinaire »

L'*extraordinaire disciplinaire* « fait référence à ce qui sort du fonctionnement ordinaire de la discipline (sorties, visites, échanges, tournois...) » (Reuter, 2016a, p. 147). Ces moments *extraordinaires* participent à l'évaluation.

« Une belle sortie vélo » (annexe 8, Robert, 660) permet à Robert d'évaluer l'éducation à la sécurité routière « ça fait partie de valider l'enfant qui roule (...) / on valide les élèves qui arrivent à faire ça » (*id.*, 650/ 664). Un élève d'une autre classe avait aussi évoqué ce type de dispositif « c'est un peu une évaluation » (Enzo, annexe-clé 09, SL1, 216), mais sans bien savoir (ou savoir expliquer) comment cela fonctionnait : il donne quelques critères : « faire attention aux panneaux » (*id.*, 214), être le « premier à indiquer par exemple qu'on va s'arrêter ou qu'on va tourner » (*ibid.*, 216) ; mais il ne sait pas dire comment les adultes qui accompagnent chaque groupe communiquent cela à l'enseignant qui évalue.

En éducation musicale, Robert explique que le chant « *c'est évalué par la chorale (...)* le but c'est de faire la chorale de fin d'année (...). » (annexe 8, 442). Toutefois, il dit ensuite qu' « *il n'y a pas d'évaluation* » (*id.*, 446). Il n'y a d'ailleurs pas de trace sur les bulletins des élèves de sa classe.

Ce mode d'évaluation est proche de l'évaluation globale, non visible et peu formelle. S'il semble qu'elle peut être annoncée aux élèves, dans le cas de la sortie vélo, peut-être est-ce un moyen de renforcer le critère de prudence demandé aux élèves sur la route plus qu'une intention d'annoncer une évaluation.

3.4.4. L'évaluation d'un contenu qui contribue à en évaluer un autre ?

J'ai relevé que certains contenus évalués contribuaient à l'évaluation de contenus d'une autre discipline ou un autre domaine, autrement dit au sein d'une évaluation dans une discipline annoncée apparaît l'évaluation d'un contenu rattachable à une autre discipline.

J'ai précédemment évoqué l'évaluation de l'écriture (au sens de copie) en poésie, il y a aussi la note d'orthographe en Histoire, des points de bonification pour le soin et la mise en page (Durupt, Le Bourgeois, Pèrez & Régerat, 2004)²⁷². Par exemple, une trace formelle s'actualise sur certains documents d'évaluation : une note d'orthographe par exemple (annexe-clé 01, doc 202).

En Sciences, Marc a précisé dans les consignes écrites qu'il fallait faire « attention au soin et à l'écriture » (annexe-clé, doc 148). Il n'est pas possible de comprendre comment il en tient compte dans la notation : sur les bulletins de sa classe figure une rubrique « Soin et orthographe des cahiers » sous l'étiquette « Compétences 6 et 7 : comportement et investissement » qui fait référence au socle commun de compétences. (annexe-clé 10, B3) Une note sanctionne cette compétence mais elle ne semble pas être reprise dans la moyenne générale

De manière plus discrète Catherine explique qu'elle a déjà tiré parti d'un projet en Art Visuel pour évaluer la rédaction en Français « *sur les films en arts visuels on a travaillé en*

²⁷² Ces auteurs soulèvent que l'Histoire est une discipline *textuelle*, proche de certaines modalités du français. (Durupt et al., 2004, p.202).

rédaction, on a fait une bande dessinée à partir de textes. Bon ben ça je l'ai noté » (annexe 8, Catherine, 974) Mais elle montre l'ambiguïté des contenus évalués : « *est-ce qu'il faut le mettre en art visuel ou est-ce qu'il faut le mettre en français ?* » (*id.*, 978). Elle tranche pour le Français, tout en modulant « *je mets oui, tu vois dans euh... dans euh... comment ça s'appelle ce truc-là dans les... ben je pense que c'est dans la culture humaniste, ça, non ?* » (*ibid.*, 980).

Enfin, Marc a instauré la réalisation d'exposés. Les élèves sont amenés à faire des recherches sur un pays et à rédiger une fiche écrite qu'ils présentent oralement en groupe, tout en mobilisant l'outil informatique²⁷³. Toutefois l'évaluation ne porte pas sur la Géographie. Ils sont évalués à la fois sur l'informatique et l'oral sans que je parvienne à désigner une discipline principale et une contributoire, il précise « *ça reprend tout un ensemble de compétences euh... qui se valent* »²⁷⁴ (annexe 8, Marc, 275). Il n'y a pas de trace dans le dossier d'évaluation des élèves, les compétences du B2I sont transmises au collège, sans trace pour les familles. C'est aussi une évaluation de groupe, avec une partie collective. Il semble qu'il y a là un dispositif d'évaluation assez complexe (ou un dispositif dont l'évaluation est complexe) et pour lequel il est difficile de déterminer qui, quoi, ou comment c'est évalué (Fluckiger & Bart, 2015).

3.4.5. L'évaluation déléguée

Toutes les évaluations ne sont pas mises en œuvre par l'enseignant, certaines sont déléguées, soit parce que des intervenants prennent régulièrement en charge les élèves dans une discipline, soit parce que l'enseignant fait appel à des « experts », des partenaires de l'école sollicités pour collaborer à l'enseignement en apportant leur expertise (Cohen-Azria & Coquidé, 2016, Wojciezak & Zaid, 2016).

Lorsque des éducateurs sportifs interviennent en E.P.S., il arrive qu'ils soient engagés dans le dispositif d'évaluation. C'est ainsi que Catherine laisse le moniteur de voile évaluer

²⁷³ Je n'ai pas été conviée à ce type d'évaluation qui m'aurait permis d'approcher le mode effectif de sa mise en œuvre.

²⁷⁴ Par exemple, Marc évoque la construction de l'exposé, la rédaction de la fiche, les recherches internet et en bibliothèque, la mise en forme du document informatique, la présentation orale, les compétences du B2I, les échanges et le débat.

ses élèves « *là-bas, à l'étang* » (annexe 8, 930) alors qu'elle s'occupe de faire « *une petite évaluation sur tout ce qui est sécurité tout ça* ». (id, 932). Elle pense cependant que « *c'est à revoir* » en raison de recommandations du conseiller pédagogique qui « *doit se dire que c'est pas fait dans les règles de l'art* » (ibid, 932).

C'est dans le cadre des « Éductions à » que les enseignants disent avoir sollicité des experts²⁷⁵. Leurs interventions se concluent par une attestation, éventuellement remise à l'élève. Pour « Apprendre à porter secours » et « Première éducation à la route », l'attestation figure au sein du dossier scolaire de l'élève qui est remis au collègue (MEN, 2008c). C'est encore Catherine qui m'explique ces délégations d'évaluation : les formateurs de l'IFSI (Institut de Formation en Soins Infirmiers) mettent les élèves en situation et « *valident l'attestation de premier secours* » (annexe 8, 1120) ; une association, en présence de gendarmes, organise un parcours avec des vélos et « *fait passer ce qu'on faisait avant, le junicode* » (id., 1166). Dans les deux cas, l'enseignante s'est occupée de l'enseignement théorique et de son évaluation, alors que l'évaluation de « la pratique » est confiée aux intervenants.

Ces dispositifs peuvent aussi être mis en relation avec l'*extraordinaire disciplinaire*. Il semblerait que cela s'actualise essentiellement pour l'EPS et les Éductions à.

3.5. L'évaluation absente

J'aborde la possible relation entre l'absence d'évaluation et l'absence d'enseignement. Il me semble que lorsque les enseignants évoquent l'évaluation « globale », c'est pour eux une manière de relater ce qu'ils *font* en classe et d'indiquer ce que les élèves *réussissent à faire* ou non (et moins ce qu'ils ont appris). Cela interroge ce que les maîtres enseignent ou « *font faire* ».

Les enseignants expliquent qu'ils n'évaluent pas certains domaines ou certaines disciplines, parce qu'ils ne l'enseignent pas ou pas vraiment. Cela va dans le sens des résultats de l'équipe de François Audigier (2004) à propos de l'éducation civique : c'est une discipline

²⁷⁵ Selon Lange et Martinand (2014, cités par Cohen-Azria & Coquidé, 2016), il y aurait une forte incitation institutionnelle à mettre en place des partenariats pour les « Éductions à ».

qui s'enseigne en fonction d'occasions. Robert parle de l'Éducation Civique comme « *le parent pauvre* », « *on va parler euh... on va parler du 9 mai, on va parler du 11 novembre, on va parler euh... du... de de de... du respect euh... du droit des filles... / d'égalité... / non, pas... pas de mode d'évaluation et puis je dirai pas de leçon formelle* » (annexe 8, Robert, 430-438). Quant à Catherine, ma question sur l'Éducation Civique a provoqué chez elle un long éclat de rire « *alors... que dire ? Instruction civique. / mmm... j'en n'ai pas fait beaucoup !* » (annexe 8, Catherine, 1052/1054). Elle listera pourtant toute une série de contenus travaillés « *Mais c'est vrai que j'évalue pas* » (*id.*, 1056-1070).

Marc justifie de manière un peu contradictoire l'absence d'évaluation en Histoire de l'Art : « *on brasse tellement de choses que t'as... beaucoup d'air surtout (...) je n'ai pas de trace formelle qui... qui atteste que... surtout que ce n'est pas un enseignement qu'on fait suffisamment régulièrement pour avoir quelque chose de solide* (annexe 8, Marc, 348).

Quant à l'informatique, les problèmes organisationnels et matériels peuvent justifier les difficultés (Fluckiger & Bart, 2012). Catherine l'explique « *le souci c'est quand tu as vingt-huit gamins avec deux ordinateurs / tu peux pas faire un travail suivi. et en plus si tu veux, on n'a pas internet, nous* » (annexe 8, Catherine, 1096-1098). Ce problème matériel a aussi été évoqué.

Les maitres ne se sentent pas toujours légitimes pour évaluer, ou n'est-ce pas qu'ils considèrent que des domaines ne sont pas légitimes à être évalués, et principalement les domaines artistiques. Catherine dit à propos du chant « *qu'est-ce que je vais évaluer ?* » (annexe 8, Catherine, 992), en Art Visuel : « *chacun a participé (...) comment veux-tu évaluer ça ? ils ont répondu à la consigne !* » (*id.*, 972), « *c'est tellement subjectif que... va-t'en dire que telle chose c'est moche ou que telle chose c'est... bien fait euh... non ça répond à ce que l'on a demandé ou pas* » (annexe 8, Marc, 366).

Ces différents modes d'évaluation peu visible montrent pourtant que les enseignants ne négligent pas l'évaluation, ils sont l'expression, me semble-t-il d'une diversité de pratiques instaurées telles des solutions pour répondre au besoin de diffusion de résultats ou d'attestations d'acquisition, de compétences.

Les enseignants évoquent leurs difficultés, leurs doutes. Elles ne sont pas exprimées pour les matières les plus évaluées à l'écrit : Français sauf l'oral, Mathématiques, Histoire et

Géographie, exceptionnellement en Sciences. Ainsi, l'absence d'évaluation n'est peut-être pas qu'une question de volume d'enseignement, mais aussi l'expression de difficultés à mettre en place des dispositifs d'évaluation adaptés à certaines disciplines ou à certains contenus disciplinaires. « *Il y a des matières comme ça que j'ai du mal à évaluer* » (annexe 8, Marc 346).

3.6. Évaluer, valider, tracer

Au-delà de ces différents modes de mise en œuvre de l'évaluation, plus ou moins visible, je pense qu'il y existe des projets évaluatifs un peu différents de la part des enseignants. J'en distinguerai trois : évaluer, valider et tracer.

Évaluer s'actualise par des documents concrètement mis en œuvre, qu'ils soient ensuite archivés dans les dossiers d'évaluation ou intégrés aux supports disciplinaires ordinaires. La mise en œuvre ne semble pas vraiment poser problème aux enseignants, cela n'écarte toutefois pas leurs interrogations sur leurs pratiques et leur enseignement. Les critères d'évaluation semblent être objectivés par l'enseignant, qui *à priori* maîtrise le contenu évalué pour apprécier le travail de l'élève. En ce sens, ce qui est *évalué* se concrétise dans les bulletins scolaires par un résultat chiffré éventuellement complété d'un codage d'acquisition, ou bien d'un codage d'acquisition objectivé par des scores de réussite²⁷⁶. Le résultat est quantifié ou quantifiable.

Les enseignants utilisent volontiers le terme *valider* lorsqu'ils parlent de l'évaluation. *Valider* est à mettre en relation avec la préoccupation de remplir le Livret Personnel de Compétences : un document qui oblige à fournir des résultats sur l'ensemble du programme²⁷⁷. Ainsi, les enseignants mettent en place ou tentent de mettre en place des

²⁷⁶ Robert a modifié sa manière d'évaluer les élèves. Il dit ne plus mettre de notes : il établit des scores (des points donnés à chaque exercice), qu'il transforme en pourcentage puis, en niveau d'acquisition. Il reporte ensuite les pourcentages et niveaux d'acquisition sur le livret scolaire de l'élève (qui remplace le bulletin). Ce fonctionnement (réservé au Français et aux Mathématiques) est bien visible sur les documents 472 à 475 (annexe-clé 01). et sur les documents bilan (annexe-clé 10, B2)

²⁷⁷ Ce document est différent des bulletins, puisque c'est un document institutionnel précisant l'ensemble des compétences, alors que les enseignants ont toute liberté sur ce qu'ils veulent faire figurer sur les bulletins scolaires.

dispositifs d'évaluation, ou bien s'autorisent des évaluations *globales* quand l'objet à évaluer leur semble difficilement évaluable, voire difficilement enseignable.

Catherine différencie « *évaluer dans le sens noter* » et « *évaluer, voir si l'enfant a réussi ou pas réussi* » (annexe 8, 1006-1008), il me semble qu'elle illustre là une orientation vers *valider* plutôt qu'*évaluer*. Et cela s'actualise sur les bulletins des élèves : il n'y a pas d'emplacement prévu pour les notes pour les domaines que les élèves disent davantage *valider*, c'est le cas pour les domaines artistiques (Éducation musicale et Arts plastiques) et en EPS pour deux bulletins sur trois, alors qu'ils n'apparaissent pas du tout sur le troisième.

Valider, n'est pas une absence d'évaluation. Il y a bien l'idée d'évaluer mais sans doute est-ce moins formel, voire informel, peut-être plus subjectif de la part de l'enseignant qui se fie, à ce qu'il voit, à ce qu'il sait de l'élève, à ce qu'il pense²⁷⁸. Toutefois, ce phénomène peut aussi intervenir lors des évaluations formelles (Merle, 2007 ; Perrenoud, 1986/1991). Ainsi évaluer et valider ne sont pas indissociable. *Valider* semble poser davantage de questions aux enseignants, parce qu'ils ne parviennent pas à trouver un dispositif adapté à l'évaluation de certains contenus. S'ils tâtonnent et font des essais, ils abandonnent parfois face à la complexité de leur mise en œuvre. *Valider* s'éloigne alors d'*évaluer*.

Enfin, *tracer*, est lié à ce qui n'est pas évalué. Les raisons sont diverses, mais il semble qu'il s'agit pour l'enseignant de ne pas s'engager dans un jugement de l'élève. Tout au plus il indique comment l'élève s'investit ou se comporte. Mais il semble que l'enseignant souhaite davantage montrer qu'il « fait » ce qui est au programme : « *tout ce qui est art visuel et cetera, je mets une trace dans le bulletin pour dire quand même bah, on a fait de la musique* » (annexe 8, Marc, 382)²⁷⁹. *Tracer* n'est pas loin de *valider*. Je le différencie dans le projet de l'enseignant, *tracer* vise l'idée d'indiquer par une trace « d'une activité mise en place », que pour montrer ce « que l'élève (a) fait ».

La conclusion pourrait être schématisée ainsi : *Évaluer* est fortement lié à l'enseignement et aux apprentissages, *valider* est davantage lié à l'obligation institutionnelle

²⁷⁸ À ce propos, Tourneur (1986/1991) interroge « l'objectivité du jugement des maitres » (p. 236).

²⁷⁹ Voir sur le bulletin de sa classe (annexe 10, B3).

de diffuser un résultat dans le Livret Personnel de Compétences, alors que *Tracer* semble davantage rattaché à l'image de l'enseignant polyvalent. Cela semble aussi rendre compte des modes d'actualisation de l'évaluation : une évaluation formelle, le plus souvent écrite, dans le projet d'évaluer, pas d'évaluation pour *tracer* et entre les deux, une évaluation peu ou pas formelle, plus intuitive ou tâtonnée et davantage basée sur l'observation (Perrenoud, 1986/1991) pour *valider* mais que le Livret Personnel de Compétences tend à formaliser.

4. Modes d'évaluation, les spécificités disciplinaires

Il existe divers modes d'évaluation qui s'actualisent différemment selon les disciplines. Je vais exposer une synthèse des modes d'évaluation relatifs à chaque discipline, y compris ceux qui paraissent moins formels, pour établir une vision des pratiques d'évaluation mises au jour.

Le Français est la discipline pour laquelle les modes d'évaluation sont les plus diversifiés et qui sont parfois spécifiques d'un domaine. D'abord massivement évaluée à l'écrit, sur des documents d'évaluation ou dans des cahiers réservés à l'évaluation, la lecture et les dictées par exemple, ou bien encore dans les cahiers ordinaires (cahier de Français, cahier du jour). L'orthographe est parfois évaluée dans le cadre d'autres disciplines. La poésie fait l'objet d'une évaluation formelle mais dont la trace est peu visible, limitée à une note dans le cahier. L'oral aussi fait l'objet de modes d'évaluation peu visible : des grilles ou de l'évaluation *globale*, assez opaque et pour laquelle les enseignants disent leurs difficultés.

En Mathématiques, les documents d'évaluation sont très nombreux montrant l'importance de l'évaluation écrite. Seul, le calcul mental fait parfois l'objet d'un mode évaluatif à part : sur des documents éphémères tels les ardoises ou des feuilles que les enseignants gardent empêchant toute visibilité de la production effective de l'élève.

Il est possible de regrouper l'Histoire et la Géographie, des disciplines marquées par l'évaluation écrite formelle et pour lesquelles il ne semble pas y avoir d'autre mode d'évaluation hormis la possible présence des documents d'évaluation dans les supports disciplinaires ordinaires. Les Sciences sont quasiment dans la même catégorie, à une nuance près, l'évocation par une enseignante de tentative pour évaluer la démarche d'investigation

autrement qu'à l'écrit. Selon elle, les essais de mise en œuvre avec grille n'ont pas été satisfaisants.

L'Anglais pose le même problème que le Français pour l'oral. Le mode d'évaluation principal est écrit, alors que l'oral fait l'objet d'une évaluation par pointage sur grilles. Une des spécificités tient en l'usage des deux langues.

L'Éducation Civique (et Morale) ne fait quasiment jamais l'objet d'évaluation, sans doute du fait de son enseignement peu visible ou tout au moins peu formel, au gré des occasions (règlement de classe, respect des autres...) ou du calendrier (8 mai, 11 novembre...), une présence émiétée « tout au long de la journée, selon les besoins de la classe... » (Audigier, 2004, p.58).

Il reste les disciplines qui ne sont jamais évaluées à l'écrit : les TIC (ou Informatique) et l'EPS, l'Éducation Musicale et les Arts Plastiques, tout au plus y a-t-il des traces dans les bulletins. Les TIC ne semblent pas évalués formellement. Les grilles ou l'évaluation globale sont les seuls modes d'évaluation repérés dans les discours des enseignants. Enfin, pour l'EPS, les enseignants mettent en œuvre des grilles de pointage, parfois utilisées par les élèves et éventuellement archivées dans les documents écrits. Certains délèguent l'évaluation aux animateurs sportifs, mais tous les domaines ne sont pas évalués.

Éléments de synthèse :

Les enseignants adaptent le dispositif d'évaluation aux contenus à évaluer, mais le mode d'évaluation est fortement en relation avec l'importance institutionnelle des disciplines, celles pour lesquelles « il y a une sélection forte » et qui engagent « le plus de travail, le plus de répétitions et le plus d'évaluations » (Perrenoud, 1997/2004, p. 102).

L'évaluation écrite sur documents dédiés est majoritairement utilisée en Français, Mathématiques, Histoire, Géographie, Sciences et Anglais.

Les évaluations qui ne peuvent se faire à l'écrit (celles qui concernent l'oral, l'EPS, les pratiques artistiques, la dimension pratique des « Éducatifs à » et l'Informatique) s'actualisent sur des modes plus diversifiés, avec la mise en œuvre de grilles dans des

dispositifs plus ou moins formels, ou par une évaluation plutôt globale dont les dispositifs sont très peu, voire pas, visibles ou sont même inexistantes.

Des disciplines semblent même pouvoir se passer d'évaluation « il y a *suffisamment d'autres... petits points à voir... que le sport* » (annexe 8, Robert, 376) « *je pourrais, mais c'est beaucoup* » (*id.*, 388) ; « *on chante, mais j'évalue pas le chant ! c'est plaisir ! avant tout !* » (annexe 8, Catherine, 990-991).

En conclusion... contribution à une hiérarchie reconnue

Je rapproche ces résultats à ceux de plusieurs recherches²⁸⁰ et principalement celle de Chartier et Renard (2000)²⁸¹ montrant la hiérarchie des disciplines par l'usage des cahiers, l'enquête menée par Garnier et l'équipe de l'IUFM de Créteil (1997/2000)²⁸² sur la polyvalence des maitres et les pratiques de partenariat qui différencie les disciplines selon la personne prenant en charge la classe (intervenant ou enseignant), les travaux autour de la *conscience disciplinaire* des élèves (Cohen-Azria, Lahanier-Reuter & Reuter, dirs, 2013) ainsi que les travaux de Tardif et Lessard (1999) sur le travail enseignant.

Ces recherches s'accordent sur une hiérarchie disciplinaire mettant en tête le bloc Français et Mathématiques, puis un groupe des disciplines Histoire, Géographie, Sciences, Anglais et enfin les disciplines EPS, Arts plastiques et musique. Et ceci tant sur le plan des pratiques enseignantes (l'usage des cahiers, la prise en charge des disciplines par l'enseignant et dans cette thèse, la mise en œuvre de l'évaluation) que dans la *conscience disciplinaire* des élèves (Lahanier-Reuter, 2013). Toutefois, des variations sont possibles à l'intérieur de chacun des groupes en fonction des axes de recherches, mais aussi au sein d'une même étude. Par exemple dans la conscience disciplinaire, la hiérarchie diffère entre Géographie et Sciences selon que les élèves citent les matières travaillées en classe ou qu'ils indiquent l'importance qu'ils leur donnent (Lahanier-Reuter, 2013).

²⁸⁰ Toutes ces recherches portent sur les classes de CM2, mais pas toujours exclusivement.

²⁸¹ « Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire » (Chartier et Renard, 2000)

²⁸² « la polyvalence des maitres et la formation des professeurs des écoles » (1997/2000), enquête citée par Chartier et Renard (2000, p.154), et présentée à la journée d'étude organisée par l'INRP (2000) cité par Audigier & Tutiaux-Guillon (2004, p.306).

En synthétisant ces travaux, je dirai que le bloc des disciplines les plus évaluées (Français et Mathématiques) correspond aux matières scolaires les plus citées par les élèves et à leurs yeux les plus importantes (Lahanier-Reuter, 2013), ce sont aussi les matières enseignées prioritairement (Tardif et Lessard, 1999). « [...] Le français et les mathématiques, noyaux de l'enseignement, (...) sont sous la responsabilité du maître de la classe et (...) fondent sa légitimité » (Chartier & Renard, 2000, p. 154-155). Ces matières sont caractérisées par des « écritures quotidiennes » (*id.*, p.155), l'évaluation écrite est d'ailleurs abondante dans ces disciplines et certaines pratiques sont spécifiques : les évaluations diagnostiques et les évaluations nationales²⁸³.

Histoire, Géographie et Sciences forment un groupe hiérarchique de matières intermédiaires moins évaluées que le premier bloc mais toutefois reconnues comme des matières importantes par les élèves (Lahanier-Reuter, 2013). Elles « peuvent faire l'objet d'échanges de service²⁸⁴ » (Chartier & Renard, 2000, p. 155). Ce sont les disciplines autrefois regroupées sous l'appellation d'éveil, et qui appellent à l'écriture (*id.*, p. 155), les évaluations y sont toujours écrites.

Le dernier groupe de disciplines est constitué des matières sous-représentées dans l'évaluation (moins d'un pour cent pour l'ensemble des disciplines) : l'EPS, la Musique, les Arts Plastiques. Ce sont des disciplines moins citées par les élèves comme importantes, bien qu'elles ne soient pas sous-représentées de manière aussi nette qu'en évaluation, en particulier l'EPS (Lahanier-Reuter, 2013). Ces matières, parfois désignées comme les « petites matières » (Tardif et Lessard, 1999, p. 242), sont aussi celles « qui sont le plus facilement confiées à des intervenants extérieurs » (Garnier, 2000, cité par Chartier et Renard, 2000, p. 155). Ces disciplines « inscrites à l'emploi du temps officiel mais souvent oubliées ou 'sous-traitées' (aux deux sens du mot) dans l'emploi du temps réel, sont des disciplines sans cahiers » (Chartier et Renard, *ibid.*, p. 155) Anne-Marie Chartier indique que ce sont généralement des disciplines « sans écriture » (Chartier, 2003, p. 107). Cela pourrait expliquer que les évaluations sont peu visibles, jamais écrites. Les résultats présents dans les bulletins

²⁸³ Il existe toutefois des évaluations institutionnelles mises en œuvre en Anglais, mais elles ne touchent que certaines écoles désignées.

²⁸⁴ C'est-à-dire que l'enseignement va être pris en charge par un autre enseignant de l'école.

semblent davantage destinés à tracer l'effectuation de ces matières « pour dire qu'on en fait » mais pas l'effectuation d'une évaluation spécifique. Ces disciplines, qui peuvent être considérées comme « sous-estimées et maltraitées sont celles pour lesquelles l'évaluation n'est pas claire, pas nécessaire, pas légitime, pas décisive dans la réussite » (Perrenoud, 1997/2004, p. 102).

La place de l'Anglais²⁸⁵ dans ces groupes de disciplines n'est pas stabilisée d'une recherche à l'autre. Elle est à analyser en relation avec l'évolution de sa mise en œuvre²⁸⁶, tant dans les programmes que dans les pratiques. Sa place dans les documents d'évaluation situe cette discipline à un niveau proche de la Géographie, alors qu'elle est un peu moins citée comme importante par les élèves (Lahanier-Reuter, 2013). L'idée que c'est une discipline confiée à des intervenants extérieurs (Garnier, 2000) est à ce jour discutable : l'enseignement des langues est maintenant pris en charge par l'enseignant lui-même ou un collègue dans le cadre d'échanges de service²⁸⁷.

L'étude sur les documents d'évaluation corrobore les résultats de ces recherches. En retour ces recherches apportent des arguments en faveur d'une relation entre les pratiques d'enseignement, celles d'évaluation et la conscience disciplinaire des élèves dans la hiérarchisation des disciplines scolaires.

²⁸⁵ L'Anglais est la seule langue vivante relevée dans les recherches citées.

²⁸⁶ Ceci était avancé par Chartier et Renard (2000, p. 155) et semble perdurer.

²⁸⁷ La généralisation des langues vivantes a été officiellement mise au programme de l'école primaire en 2002 (Beaucamp, 2006). À cette époque, seules les personnes habilitées pouvaient prendre en charge son enseignement, la règle s'appliquait aussi à l'enseignant de la classe. C'est ainsi qu'intervenaient des personnes extérieures, par exemple un enseignant de langue du secondaire (MEN, 1999).

Université Lille Nord de France
École doctorale *Sciences de l'Homme et de la Société*
Laboratoire CIREL Théodile, EA 4354

**L'évaluation à la fin de l'école primaire :
modélisation, pratiques de passation et vécu des acteurs**

Thèse de doctorat
En sciences de l'éducation
Présentée par
Elisabeth VERFAILLIE MENOUAR

Sous la direction de Yves REUTER
Co-encadrant : Daniel BART

TOME 2

Date de soutenance : vendredi 15 juin 2018

Jury :

Daniel Bart, Maître de conférences, Université Lille Nord de France, France.

Anne Jorro, Professeure des Universités, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, France.

Lucie Mottier-Lopez, Professeure ordinaire (full professor), Université de Genève, Suisse.

Yves Reuter, Professeur des Universités, émérite, Université Lille Nord de France, France.

Eric Roditi, Professeur des Universités, Université Paris Descartes, France.

CHAPITRE 5 : LES VARIATIONS DISCIPLINAIRES DE L'ÉVALUATION, AU TRAVERS DES SÉANCES DE PASSATION

Lorsque les enseignants organisent des évaluations formelles, ils construisent une séance amenant les élèves à effectuer une production. Ils l'adaptent au(x) contenu(s) qu'ils souhaitent évaluer²⁸⁸. Tout ne s'évalue pas de la même manière. J'ai précédemment montré que les documents supports des productions des élèves présentaient des diversités disciplinaires. Leur présence dans les classes rend compte d'une hiérarchie disciplinaire de l'évaluation formelle, elle reflète aussi des pratiques de passation qui sollicitent le plus souvent une production écrite.

Ce chapitre est destiné à montrer que les séances mises en œuvre pour évaluer les élèves varient selon les disciplines, voire les domaines ou les contenus disciplinaires.

Cela nécessite des préalables qui me paraissent indispensables pour éclairer les variations disciplinaires mises au jour. Cette approche, qui peut paraître généraliste, est construite sur l'analyse des séances observées, par l'intermédiaire des transcriptions et notes d'observations. J'ai aussi pris en compte ce que les documents peuvent révéler des pratiques, tout comme ce que les enseignants et les élèves ont dévoilé.

Ainsi, dans la première partie, je vais revenir sur la modélisation proposée en phases et composantes pour en présenter les variations observées. Je préciserai aussi les différents modes de production des élèves et d'organisation du groupe classe qui paraissent relativement liés. Dans une seconde partie, je présenterai la diversité des séances observées et ce que cela permet de mettre au jour des pratiques spécifiques des enseignants. J'introduirai les pistes disciplinaires développées dans les parties suivantes.

²⁸⁸ Cette formulation raccourcie signifie que les enseignants évaluent les élèves pour déterminer leur niveau de maîtrise d'un contenu disciplinaire. Ce n'est pas le contenu en lui-même qui est évalué, mais comment les élèves le maîtrisent. C'est une formulation utilisée sur le terrain « j'évalue la numération ».

Dans les parties suivantes, je déclinerai les spécificités disciplinaires des passations, d'abord pour les disciplines évaluées sur un mode unique, puis celles qui le sont plus diversement. J'exposerai l'actualisation des dispositifs et leur mise en œuvre en montrant aussi qu'il existe des variations à l'interne des disciplines.

1. Les dispositifs d'évaluation, un système de trois éléments

L'évaluation, considérée comme un « système didactique » (Daunay, 2010/2013, Bart & Fluckiger, 2015) met en relation l'enseignant qui évalue, l'élève considéré comme un « évalué » et un contenu qui s'actualise au sein de la production évaluative de l'élève. Penser trois éléments en système me permet d'envisager leurs relations aux pratiques et leurs variations : par exemple, la relation entre la production et le nombre d'élèves concernés par le dispositif et ce que cela engendre comme pratiques et donc comme structure de séance.

Je vais aborder les dispositifs d'évaluation en composant avec ces trois éléments : d'une part l'enseignant et ses pratiques mises au jour par l'étude des structures de séances, d'autre part les modalités de mise en œuvre du contenu : écrit, oral ou pratique, individuel ou collectif et enfin l'élève en interrogeant sa place d'évalué au sein du groupe classe.

1.1. Variations des modes de passation : les pratiques qui structurent la séance

Les variations des structures au sein de la modélisation sont des indicateurs des variations de pratiques. En analysant les séances de passation, j'ai mis au jour quatre modalités de structures de séances : la structure en trois phases dans l'ordre chronologique, la structure en phases alternées, la structure en phases simultanées et enfin les structures plus complexes que je désigne hybrides. Je vais préciser les caractéristiques de chacune des modalités.

1.1.1. La passation en trois phases, dans l'ordre chronologique

La modélisation proposée structure la séance d'évaluation en trois phases présentées dans l'ordre chronologique, c'est une modalité possible de passation.

Ainsi, je le rappelle brièvement, la séance débute par la phase 1 au cours de laquelle l'enseignant met en place la situation, donne les consignes générales et celles propres aux exercices. Elle se poursuit par la phase 2, l'enseignant maintient les conditions de l'évaluation en surveillant les élèves et en communiquant éventuellement à propos de l'épreuve. Enfin, le premier élève qui a terminé marque le début de la phase 3, l'enseignant gère alors deux groupes d'élèves qui se déséquilibrent avant de donner le signal de clôture de la séance.

La majorité des séances observées s'actualisent de cette manière, et principalement lorsque les élèves produisent un écrit. Les élèves ont connaissance de l'ensemble des consignes regroupées en début de séance et sont ensuite relativement libres d'organiser la mise en œuvre de la production comme ils le souhaitent (sauf consigne contraire de l'enseignant). Par exemple, ils peuvent répondre aux questions sans respecter l'ordre des exercices et organiser le temps imparti comme bon leur semble, selon leurs besoins.

Ces trois phases ne pèsent pas de manière régulière sur les structures de séances. Leur présence est variable, plus ou moins importante : dominantes ou très peu présentes. Toutes les combinaisons sont possibles : une phase 1 très courte et des phases 2 et 3 plus longues, ou bien des phases 1 et 2 importantes et une phase 3 quasi inexistante. Cela varie selon les dispositifs mis en place, selon la présence ou l'absence de certaines composantes à l'intérieur des phases, mais aussi selon la production demandée et le nombre d'élèves évalués par rapport à l'ensemble de la classe.

1.1.2. La passation en phases alternées : un exercice à la fois ou un élève à la fois

La structure en phases alternées est caractéristique des passations des évaluations nationales, mais ne s'y limite pas. Ce mode est aussi mis en œuvre pour des séances d'évaluations ordinaires.

La passation d'évaluations écrites est organisée de sorte que les enseignants attendent que les élèves aient terminé leur exercice pour donner les consignes de l'exercice suivant. Les exercices se suivent avec une alternance d'un temps de consigne et du temps laissé aux élèves pour répondre jusqu'au dernier exercice. Ainsi, les élèves produisent leur évaluation au fur et à mesure des consignes données, c'est-à-dire un exercice à la fois, au rythme choisi par l'enseignant. Cela donne une configuration de la séance en phases 1 et 2, répétées autant de fois que d'exercices.

CHAPITRE 5 : LES VARIATIONS DISCIPLINAIRES DE L'ÉVALUATION, AU TRAVERS DES
SEANCES DE PASSATION

Les frontières de l'alternance entre les exercices sont assez nettes : sur le même tour de parole, l'enseignant signale la fin de l'exercice avant de passer à la consigne de l'exercice suivant.

Dans cette organisation structurelle, la phase 3 est quasi inexistante puisqu'elle est liée à l'achèvement du dernier exercice. Le rythme des élèves est alors canalisé par l'enseignant et l'écart de temps entre l'élève qui termine le premier et le dernier se réduit donc. Le temps d'attente des élèves qui travaillent plus rapidement est réparti tout au long de l'évaluation, mais l'enseignant n'en tient pas compte, aucune activité d'attente n'est instaurée autre qu'attendre en silence. Il n'est donc pas possible de parler de phase 3 puisqu'il n'y a pas de réelle division du groupe d'élèves, l'activité évaluative est maintenue même s'ils ne composent plus.

La structure est la même si l'enseignant évalue un élève à la fois pour des productions non écrites. L'alternance porte alors sur le changement d'élève au fur et à mesure de l'effectuation de la production de chacun : l'enseignant donne les consignes à l'ensemble de la classe, puis chaque élève à son tour réalise sa production. Entre chaque élève évalué, la phase d'installation s'actualise, au minimum, par la désignation de l'élève suivant. Je montrerai ce que cela modifie en termes d'organisation de classe (partie 1.3).

Tableau 25 : Structure de séance en phases alternées

Phases	Caractéristiques
Phase 1	Macro-consignes de la séance Et consignes du premier exercice
Phase 2	Temps laissé pour le premier exercice ou au premier élève
Phase 1	Consignes de l'exercice suivant ou destinées à l'élève suivant
Phase 2	Temps laissé pour le second exercice ou le second élève
...	...
Phase 1	Consignes du dernier exercice ou destinées au dernier élève
Phase 2	Temps laissé pour le dernier exercice ou le dernier élève
Phase 3	Limitée à la clôture de la séance, peu ou pas de gestion de la scission du groupe classe.

Remarque : il est possible de considérer qu'il existe un découpage des phases 1 et 2 en autant de parties que d'exercices, c'est-à-dire une seule phase 1 et une seule phase 2, chacune étant en plusieurs parties ou bien qu'il existe plusieurs phases 1 et 2 qui se succèdent.

1.1.3. La passation en phases simultanées : concomitance des consignes et de la production des élèves

J'ai caractérisé une structure en phases simultanées lorsqu'il n'est pas possible de différencier le temps d'énoncé de la question et celui de la réponse de l'élève, j'ai donc considéré que les phases 1 et 2 étaient simultanées. L'exemple type est celui de la dictée orthographique.

Les séances débutent par l'installation dans la séance avec les consignes générales à la séance (phase 1). Puis la suite est un exercice pour lequel l'enseignant énonce une consigne à voix haute alors que l'élève produit immédiatement sa réponse. Le plus souvent pour ce type d'exercice, l'enseignant répète plusieurs fois le même énoncé (ou un segment de l'énoncé), telle une micro-consigne, alors que les élèves répondent. À l'écrit, il est difficile de percevoir quand l'élève répond : s'il le fait dès le premier énoncé ou pendant la répétition de celui-ci. Ainsi, si les phases 1 et 2 ne sont pas tout à fait simultanées, elles le sont quasiment.

La réponse peut être écrite par l'élève en même temps que l'enseignant verbalise la consigne parce qu'elle correspond textuellement à l'énoncé (le texte dicté par exemple), ou bien il existe un petit temps de latence entre les deux si les élèves écoutent l'ensemble de l'énoncé avant d'apporter leur réponse. C'est le cas d'exercices pour lesquels les élèves ont à effectuer une transformation par rapport à l'énoncé oral de l'enseignant dans une réponse très courte (la réponse à un calcul par exemple) et non plus une transcription textuelle.

Ce mode est proche du mode de passation en phases alternées caractérisé par l'alternance de la consigne orale de l'enseignant et de la réponse immédiate de l'élève, exercice par exercice. Je conçois la différence en fonction de l'unité de l'alternance : l'exercice entier pour la structure en phases alternées, alors que pour la structure en phases simultanées (ou quasi simultanées), il s'agit plutôt d'une succession d'un grand nombre de courts énoncés et de courtes réponses qui s'alternent au sein d'un même exercice.

Lorsque tous les énoncés de la consigne sont épuisés, et si la production est écrite, l’enseignant peut répéter l’ensemble pour amener les élèves à vérifier voire à reprendre leurs réponses. Cette reprise de l’énoncé est éventuellement suivie d’un temps laissé aux élèves pour se corriger. J’ai considéré ce temps comme une phase 2. C’est un temps de vérification institutionnalisé par l’enseignant pour l’ensemble des élèves, ce n’est plus véritablement le temps laissé aux élèves pour composer. Je considère la vérification ainsi imposée comme faisant partie de la production.

Pour les séances observées, les élèves étaient obligés d’utiliser la totalité du temps imparti à cette vérification²⁸⁹. Comme les enseignants n’accordent pas aux élèves les plus rapides la possibilité de faire autre chose, la phase 3, d’achèvement, est limitée à la clôture de la séance.

Tableau 26 : Structure de séance en phases simultanées

Phases	Caractéristiques
Phase 1	Consignes générales de la séance et de l’exercice
Phase 1	Consigne partielle de l’exercice : premier énoncé oral
Phase 1 / phase 2	Réponse immédiate de l’élève / Répétition(s) de l’énoncé par l’enseignant.
Phase 3	Clôture

Considérer la simultanéité des phases 1 et 2 est un choix après réflexion sur des solutions moins satisfaisantes. Il aurait été possible de construire ce moment de consignes et réponses simultanées de l’élève comme la phase 1, c’est-à-dire la phase de consignes propres à un exercice, au cours de laquelle les élèves répondent. Ou inversement, construire cette phase comme une phase 2 en considérant que l’enseignant surveille les élèves tout en leur communiquant des énoncés de consignes. Toutefois l’une ou l’autre des solutions occulte ce

²⁸⁹ Il n’est pas certain que des élèves soient en train de faire autre chose que de se relire, mais ce serait de l’ordre de la digression par rapport aux attentes de l’enseignant.

qui se passe réellement en créant un déséquilibre inexact entre les deux phases, l'une allongée considérablement et l'autre perdant son existence²⁹⁰.

1.1.4. Le mode hybride : différents modes de passation pour une séance

La combinaison de plusieurs structures de séances n'est pas à écarter : certaines formes de passation peuvent se côtoyer. La structure de la séance ne s'actualise pas sur un mode unique, elle est contrecarrée par un mode de passation spécifique pour un ou plusieurs des exercices, ce qui complique la structure générale de la séance. Par exemple, lors d'une séance *à priori* en trois phases dans l'ordre chronologique, l'un des exercices prend place sous forme d'une structure en phases simultanées.

Il n'est pas possible de proposer un modèle générique de structure hybride : il existe une diversité de structures hybrides. J'en proposerai un exemple en faisant un focus sur une séance d'Anglais (partie 4.4.2.2 de ce chapitre)

Toutefois, quelle que soit leur complexité, ces structures débutent par une phase d'installation au cours de laquelle l'enseignant va donner les consignes concernant la production demandée et l'organisation du groupe classe. Elles se terminent par une phase d'achèvement de la séance, constituée au minimum par des indices de clôture de la séance.

1.2. Modalités de productions des élèves et effets sur les pratiques

Je distingue trois formes d'évaluation en fonction du mode de production demandée aux élèves : les évaluations écrites, orales et pratiques. Les modalités de production font varier les dispositifs et comportent des caractéristiques : ce n'est pas la même chose de mettre en œuvre une évaluation pour laquelle les élèves vont produire un écrit et une évaluation où ils produiront un oral²⁹¹. Je vais m'attacher à spécifier chaque type de production et les effets sur les pratiques enseignantes.

²⁹⁰ J'ai effectué ce mode de traitement lors de la précédente recherche en analysant la séance portant sur la dictée dans la classe de Sophie (annexe-clé 07-M11), cela montrait une phase 1 très importante au détriment de la phase 2, occultant le fait que les élèves composaient au fil de la passation des consignes.

²⁹¹ Je distingue ici l'évaluation écrite de l'évaluation de l'écrit et l'évaluation orale de l'évaluation de l'oral.

1.2.1. Les évaluations écrites, un dispositif commun

Les productions écrites sont caractérisées par la présence d'un ou plusieurs documents supports de l'évaluation : la copie ou le photocopie destinés à donner les consignes et recueillir les réponses des élèves. Les évaluations écrites permettent à l'enseignant d'évaluer plusieurs élèves en même temps de manière uniforme, c'est sans doute pourquoi elles dominent dans les classes quelles que soient les disciplines.

Les séances sont marquées par la distribution de ces documents, elle est réalisée par l'enseignant lui-même ou bien déléguée à un ou plusieurs élèves. Elle prend place en début de séance, sur le temps d'installation de l'évaluation (phase 1). En situation normale cela prend quelques minutes. La durée de cette phase est en partie liée à ce côté matériel. Elle est tributaire du nombre d'exemplaires du document à distribuer²⁹² et d'éventuels problèmes logistiques ou techniques. Un nombre insuffisant nécessite la reproduction de documents supplémentaires²⁹³. Une mauvaise impression incite l'enseignant à dicter ou à écrire au tableau les parties manquantes ou peu visibles « *là, la photocopie a mangé la feuille. c'est écrit écrit. c'est écrit écrit / en mille neuf cent trois il manque en, vous pouvez l'écrire, e, n (...)* », (Marcel, annexe 6, T8, 40/44). Des consignes mal numérotées (Catherine, annexe 6, T17) ou bien encore, un problème de matérialisation des espaces de réponses impliquent des reprises orales et des explications du maître « *alors il y a un tout petit bout de trait, je suis désolé, j'ai oublié de l'effacer. vous n'en tenez pas compte* » (Marc, annexe 6, T7, 100).

Cette dimension matérielle porte aussi sur les outils et les couleurs à utiliser. Les maîtres indiquent leur usage facultatif ou obligatoire. Par exemple, ils acceptent ou conseillent l'usage du crayon de bois et de la gomme, qui laissent la possibilité de se tromper et de se corriger, de faire moins de ratures et de rendre un travail propre.

Il existe une consigne caractéristique des évaluations écrites : inscrire son nom et son prénom sur le document²⁹⁴ et la date. C'est une consigne quasiment rituelle parfois limitée à

²⁹² Le maître peut envisager plusieurs documents par élève, ainsi qu'une différenciation selon les niveaux, ce qui complique la distribution.

²⁹³ Parfois du fait de ma présence puisqu'un document m'est remis.

²⁹⁴ Lorsque la production est réalisée sur un cahier, cela ne se produit pas puisqu'il est déjà identifié.

l'injonction : « *nom, prénom, date !* » (annexe 6, T8, 15). C'est une nécessité pour l'enseignant qui souhaite identifier la production de chaque élève dès lors qu'il les regroupe pour les corriger. Cela montre le caractère individuel de cette forme d'évaluation. L'enseignant rappelle souvent cette identification en cours de séance et il vérifie son effectuation lorsqu'il ramasse les copies. L'inscription de la date est aussi spécifiée, mais cela semble moins essentiel ce n'est ni rappelé, ni vérifié par les enseignants.

En fin de séance ou au fur et à mesure de l'achèvement par les élèves (phase 3), les documents sont ramassés afin d'être corrigés par l'enseignant, le plus souvent de manière différée après le temps de classe. Il existe donc un laps de temps entre la production des élèves, la correction-notation et le résultat.

D'autres consignes liées aux productions écrites s'actualisent au cours des séances, mais de manière variable, d'une séance à l'autre : l'attention demandée pour le soin et l'orthographe, l'annonce d'un barème et de la durée de la séance, la passation des consignes des exercices, des conseils méthodologiques et des précisions sur ce qui est autorisé de faire ou non. Tous ces aspects ne sont pas systématiquement présents.

1.2.2. Les évaluations orales, une organisation pour être à l'écoute

Les évaluations orales sont caractérisées par la prise de parole de chaque élève évalué. Différentes formes de production orale existent s'étendant du discours relativement long de l'élève (une récitation de poésie par exemple) aux courtes réponses à des questions évaluatives.

L'évaluation d'une production orale nécessite une attention particulière du maître au moment même de son effectuation. L'enseignant va organiser la séance de manière à assurer les conditions nécessaires, tant pour lui que pour l'élève (ou les élèves) évalué(s).

En phase d'installation (phase 1), les consignes données sont surtout organisationnelles : organisation de l'espace, désignation du ou des élèves évalué(s), et surtout les consignes pour les élèves qui ne sont pas immédiatement concernés par l'évaluation : soit en les mettant en activité autonome, soit en les faisant participer à l'activité par un rôle d'auditeur, ou bien encore en leur demandant d'attendre en silence. Cela permet au maître d'adapter au mieux l'ambiance de la classe à la situation. Il tente de limiter les

éléments perturbateurs. Il ne peut toutefois pas tout maîtriser et en cas de dérangement, par exemple par un élève dissipé ou une intrusion dans la classe, l'élève évalué peut être invité à répéter, reprendre ou recommencer ou bien encore il va différer la passation à un autre moment de la journée, voire un autre jour.

Au cours de la phase 2, l'enseignant qui porte un regard évaluatif sur chacun des élèves évalués, utilise un document, souvent sous forme de grilles comportant une liste d'élèves. Il y trace l'effectuation, la validation ou bien encore l'invalidation de la production de l'élève, voire le résultat. Le document d'évaluation mis en œuvre n'est plus un support de production pour l'élève. C'est différent des productions écrites qui perdurent dans le temps (Goody, 1977) et pour lesquelles le regard évaluatif peut être différé hors de la présence des élèves (Perrenoud, 1994/2004).²⁹⁵

Les durées des séances ne semblent pas prévues à l'avance, elles ne sont en tout cas pas annoncées aux élèves.

La phase 3 est très limitée, elle est réduite aux signes de clôture de la séance : un seul élève est évalué et qu'il n'y a donc pas de division du groupe. Toutefois, c'est discutable puisqu'une séance d'évaluation orale peut concerner plusieurs élèves, chacun effectuant sa production tour à tour. Quand l'un est évalué, les autres ne le sont pas, parce qu'ils l'ont déjà été ou parce qu'ils attendent leur passage. Il serait possible de penser la phase 2 comme une quasi-phase 3 puisque l'enseignant doit gérer deux groupes quantitativement très hétérogènes : un seul élève en évaluation orale (voire un petit groupe) et l'ensemble des autres élèves. J'estime toutefois que l'enseignant est prioritairement attentif à l'évaluation d'un élève et que l'activité mise en place pour les autres n'est pas une activité d'attente, mais une activité pensée comme autonome pour permettre une séance d'évaluation avec un ou plusieurs élèves.

1.2.3. Les productions pratiques, tentative d'approche

Je propose une troisième forme de production : les productions « pratiques », comme les désigne Yvan Abernot (1988/1996). Dans un premier temps, aux côtés des productions

²⁹⁵ Il est possible d'imaginer que la production orale soit enregistrée puis réécoutée, voire transcrite. Cela semble toutefois difficilement réalisable à l'échelle d'une classe et de surcroît pour toutes les évaluations orales de l'année scolaire (Garcia-Debanç & Delcambre, 2002).

écrites et orales, j'avais pensé désigner les productions « corporelles », en hésitant avec « physiques », or ces désignations limitent plutôt à ce qui serait du domaine des activités physiques et sportives, et ne permettent pas de prendre en compte toutes les productions possibles des élèves. J'ai choisi une désignation plus large permettant d'ouvrir aux manipulations, à la mobilisation d'objet(s) ou de matériel spécifique. Si cette désignation « pratiques » n'est pas entièrement satisfaisante, c'est toutefois celle qui me semble la plus générique, elle englobe les productions plastiques, numériques, artistiques, vocales, théâtrales etc. Ces différentes désignations sont construites en fonction des domaines disciplinaires : production musicale ou vocale en musique, production artistique en EPS...

Je n'ai pas observé de séances d'évaluation qui engagent les élèves à effectuer une autre production qu'écrite ou orale. Toutefois, dans le discours des enseignants et celui des élèves, j'ai pu approcher l'existence de quelques évaluations formelles qui semblent s'actualiser sous la forme de productions pratiques : c'est le cas des évaluations déléguées qui semble surtout concerner les *Éducat*ions à (chapitre 3, partie 3.4.5.), les évaluations mises en œuvre lors d'*extraordinaire disciplinaire* (chapitre 3, partie 3.4.3.). Marc explique une sorte de complémentarité entre le théorique et le pratique, par exemple l'Attestation de Première Éducation à la Route (dite A.P.E.R.) comporte une partie théorique « à un moment (...) ils passent la partie code » (Marc, annexe 8, 540)²⁹⁶ et une partie pratique « qu'ils vont passer où ils savent qu'ils seront évalués » (*id.*, 544) « je leur demande de ramener leur vélo dans la cour, je mets en place quelques ateliers de... manipulation (...) » (*id.*, 530).

1.2.4. Des modalités d'évaluation difficiles à mettre en œuvre

Les évaluations écrites dominent, les évaluations orales sont moins pratiquées par les maîtres. Lorsque je les interroge, ils affirment d'abord qu'ils n'évaluent pas à l'oral : « Alors déjà je ne fais pas d'évaluation orale. » (Marc, annexe 8, 200), « Non, moi je ne fais pas d'évaluation orale » (Robert, annexe 8, 96). Après réflexion, Marc module ensuite ses propos en désignant les quelques domaines qu'il évalue oralement. Il précise qu'il préfère privilégier les évaluations écrites, par exemple en Anglais :

²⁹⁶ On retrouve des documents d'évaluation écrite pour cette dimension théorique (annexe-clé 01 , doc 78).

« L'oral euh... moi je note de temps en temps, je relève de temps en temps ceux qui sont capables de... d'utiliser certaines formulations mais euh... après euh... tout ce qui est euh... tout ce qui est du domaine de l'écrit ou qui peut passer par l'écrit qui sera plus simple pour moi à évaluer, je le fais sur fiche » (Marc, annexe 8, 226).

Au cours des entretiens, les maitres déplacent rapidement leur propos de l'évaluation orale aux évaluations de l'oral : *« Même c'est un tort parce qu'on doit travailler, on doit faire plus d'oral »* (Robert, annexe 8, 14). Robert explique la difficulté de ces évaluations orales en relation avec la difficulté de l'enseigner. Il met en avant le problème d'organisation des classes et la mise en œuvre de grilles de pointage :

« y'a le travailler en classe. Bon, mener un débat, plus comment tu fais ? Tu mènes un débat avec un groupe de cinq, un groupe de six, pendant que les autres font un travail euh... écrit, si possible silencieux pour que tu puisses parler ou tu fais un débat avec une classe de vingt-six. Dans une classe de vingt-six, t'en as huit qui vont prendre la parole et dix-huit qui vont attendre que ça se passe. Et quand tu vas interroger les dix-huit, alors qu'est-ce que t'en penses ? et on fait ça, voilà, pas évident. J'ai des... voilà, il faudrait le faire en petit comité. Mais... on est trop nombreux. Travailler même par atelier, il y a du bruit. Pour mener un débat, il faut être concentré, il faut être au calme. Donc c'est compliqué. / Moi, je ne vois pas comment faire ça. Bon, une fois que tu l'as travaillé, bon. Ah on va l'évaluer aujourd'hui ! Mon Dieu alors là ! J'suis en classe avec euh... quatre fois six euh... [élèves] / Donc après c'est plus quand tu fais euh... quand tu poses des questions, tu vois ceux qui prennent la parole, ceux qui ne la prennent pas. Tu v° t'en relances certains. Donc, c'est vrai que, on en parl°. Un jour on a eu une animation ben, il faudrait avoir nos grilles de pointage, a pris la parole, toi t'a pris, toi t'a pris, toi... (il fait le geste de pointer sur la feuille) toi non t'a pas pris la parole, toi... tout à l'heure tu m'as répondu... On s'en sort plus » (Robert, annexe 8, 570/572/574).

Magali explique qu'elle cherche des solutions quand il y a des productions orales à évaluer :

« C'est la première année que j'essaye de m'attacher à faire ça. / Mais du coup c'est encore brouillon / Tu vois il va falloir après faire une grille peut-être. Tu vois ? / Et ce qu'il faudrait c'est que eux, ils aient une trace propre de ça » (Magali, annexe 8, 100/102/110/112).

Marc explique les difficultés matérielles à faire des évaluations pratiques, même si cela lui paraît intéressant : *« manipulation ce serait, ce serait sympa, mais c'est vrai qu'il*

faudrait une quantité de matériel euh... incroyable et un temps... » (annexe 8, 586), il justifie ainsi le fait de privilégier les évaluations « *papier crayon* » (annexe 8, 582).

1.3. L'élève et le collectif au sein des dispositifs

Je vais aborder les différentes positions de l'élève par rapport au groupe classe, c'est-à-dire sa place d'évalué par rapport à l'ensemble des élèves de la classe. Je prends en compte deux aspects des mises en œuvre : d'une part si l'élève effectue seul ou avec d'autres la production évaluative, et d'autre part sa place dans l'organisation du groupe classe.

1.3.1. Discussion autour de l'individuel et du collectif

Je distingue l'élève, le collectif et le groupe classe. Je considère l'élève comme un sujet considéré individuellement, le collectif est l'ensemble des élèves concernés par l'évaluation et le groupe classe est l'ensemble des élèves de la classe. Cette distinction permet de comprendre que les dispositifs d'évaluation ne touchent pas systématiquement l'ensemble des élèves de la classe. En ce sens, j'ai déjà évoqué les variations des mises en œuvre des dispositifs lorsque les maîtres enseignent dans des cours doubles (CM1/CM2 par exemple)²⁹⁷ : la séance d'évaluation peut concerner un seul niveau de classe ou bien l'ensemble du groupe classe sur des épreuves similaires ou non.

Dès lors, il serait tentant de caractériser ce type d'évaluation comme collective à l'inverse de l'évaluation individuelle qui concernerait un élève seul. Or, une évaluation qui concerne un ensemble d'élèves peut mobiliser les élèves en vue d'effectuer une production individuelle ou bien une production collective.

Les notions d'individuel et de collectif nécessitent donc d'être précisées en relation avec l'organisation du groupe et de la production effectuée : il s'agit de distinguer qui, de l'individuel ou du collectif, est évalué, qui effectue la production évaluative et qui est concerné par la mise en œuvre de la séance. Je parlerai de passation individuelle lorsqu'un seul élève est concerné par l'évaluation (l'élève est le seul interrogé) et de passation commune (ou de séance collective) lorsqu'un ensemble d'élèves est soumis à l'évaluation.

²⁹⁷ Il n'y a pas d'autres structures de classe dans les classes observées.

1.3.2. La place de l'élève lors des séances d'évaluation

Face à la diversité des dimensions individuelles et collectives qui se combinent, la place de l'élève n'est pas stable. J'ai mis au jour au moins cinq situations possibles pour l'élève concerné par les séances d'évaluation²⁹⁸ : produire seul parmi les autres, produire seul publiquement, produire seul isolément, produire avec d'autres et être évalué sans produire.

1.3.2.1. Produire seul parmi les autres

Lors des passations communes, chaque élève d'un collectif est en situation d'évaluation individuelle. Tous les élèves ont une place équivalente au sein du groupe évalué : chaque élève effectue sa propre production en même temps que les autres. Ainsi, la séance est collective, pas la production. L'enseignant s'adresse à un ensemble d'élèves à qui il donne des consignes communes, à charge pour chacun de se les approprier et d'y répondre individuellement en vue d'un résultat personnel.

Pour bien montrer le caractère individuel de la production demandée, certains enseignants le formalisent dans l'organisation spatiale de la classe : ils font décaler les bureaux des élèves pour les séparer, d'autres font placer un classeur ouvert, telles des cloisons de manière à éviter le regard sur la production du voisin. D'autres maîtres font déplacer les élèves pour alterner ceux qui effectuent des épreuves différentes (cas des cours doubles). Cet aménagement de l'espace n'est pas systématique.

C'est la situation la plus classique qui concerne des productions évaluatives écrites.

1.3.2.2. Produire seul publiquement ou isolément

Lorsque l'évaluation porte sur une production orale, les enseignants organisent un dispositif pour être à l'écoute de l'élève évalué. La séance peut être commune à un ensemble d'élèves, dans le cadre d'un dispositif uniforme : les consignes sont les mêmes mais les élèves sont évalués chacun à leur tour. Cela produit un effet public à ce type de passation, l'élève qui

²⁹⁸ J'écarte ici les variations liées aux choix de l'organisation des évaluations lorsque le groupe classe est constitué de plusieurs niveaux scolaires et je me limite à ce que j'ai observé. Il n'est pas impossible que d'autres situations se présentent.

effectue sa production évaluative n'est plus un élève parmi d'autres mais un élève face aux autres puisqu'il peut être regardé et écouté par tous.

Il existe différentes organisations spatiales qui confèrent un caractère plus ou moins public à ce type d'organisation : l'élève peut être face à tous les élèves, ou produire au sein d'un petit groupe ou bien encore uniquement face à l'enseignant sur un mode moins public, un peu isolé du collectif (infra, 4.2.5.1). Je considère qu'il y a donc au moins deux situations différentes pour l'élève : l'une formellement publique et l'autre plutôt isolée.

1.3.2.3. Être évalué sans produire ?

Il découle de cette organisation une place un peu particulière pour les élèves qui participent à l'évaluation en étant auditeurs (ou spectateurs) de celui qui est évalué. Ces élèves qui composent le collectif ont été déjà évalués (ou le seront) à leur tour, éventuellement au cours de la même séance. Ces élèves sont alors invités à donner leur point de vue sur la prestation de leur camarade. Ils sont dans une posture d'évaluateur aux côtés de l'enseignant, même si ce dernier ne tient pas forcément compte de ce que les élèves disent pour arrêter son résultat.

Mais ils sont aussi d'une certaine manière dans une position d'évalué : le maître leur demande d'avoir un comportement adapté à la situation, c'est-à-dire écouter et respecter leur camarade (Nonnon, 2005), une compétence attendue dans les classes à la fois orales et civiques (MEN, 2008). Même si cette position de spectateur n'est pas évaluée formellement, il convient de noter que la digression d'un élève peut lui faire perdre des points sur sa propre note lorsqu'il sera évalué à son tour (Catherine, annexe 8, 756-758).

1.3.2.4. Produire avec d'autres, devant d'autres

Enfin, j'aborde une dernière situation, que je n'ai pas observée mais qui m'a été rapportée par Marc mais aussi Catherine : c'est l'évaluation collective sur une production collective. Un groupe d'élève est évalué sur une production unique. La place de l'élève n'est plus individuelle, c'est moins lui (ou sa production personnelle) qui est évalué mais plutôt la production du groupe. Ce type d'évaluation est mis en œuvre face au collectif : les autres élèves de la classe sont spectateurs, voire même évaluateurs puisqu'ici aussi, ils sont amenés à donner leur avis sur la prestation du groupe.

Marc explique avoir mis ce type d'évaluation pour ce qu'il appelle « les exposés » et Catherine en E.P.S. concernant l'acrogym. Mais si la production et la passation sont collectives, je ne peux pas dire si le résultat est collectif ou s'il est pondéré pour chaque élève en fonction de critères qui auraient pu être définis par l'enseignant.

Synthèse : Penser les dispositifs d'évaluation comme des configurations au sein du système évaluatif

Le système évaluatif combine trois éléments : l'élève et sa place d'évalué, la production demandée et les pratiques enseignantes structurant la séance d'évaluation. Ces éléments varient d'une séance à l'autre. Je considère qu'un dispositif évaluatif est une configuration combinant ces trois éléments sous une forme spécifique.

J'ai relevé au moins cinq situations possibles pour l'élève lors de la passation d'évaluation : l'élève dans le collectif, l'élève face au collectif, l'élève isolé du collectif, l'élève dans un groupe évalué face au collectif²⁹⁹ et enfin l'élève spectateur ou auditeur dans le collectif. Trois formes de productions existent : écrite, orale et pratique. Enfin, les structures de séances peuvent être constituées de trois phases dans l'ordre chronologique, en phases alternées, en phases (quasi) simultanées ou bien elles sont hybrides quand ces structures se combinent.

Il existe un dispositif dominant dans les classes, une forme que je désignerai volontiers de « classique » : la structure en trois phases chronologiques pour évaluer à l'écrit un collectif d'élèves, le plus souvent l'ensemble du groupe classe.

Cette description du fonctionnement des dispositifs évaluatifs en système permet de mettre au jour les actualisations disciplinaires des pratiques telles que j'ai pu les observer dans les classes.

²⁹⁹ Il est possible que le groupe soit isolé du collectif pour une évaluation face à l'enseignant.

2. L'approche comparative des séances et des enseignants

J'ai principalement appuyé ce chapitre sur l'observation de 23 séances d'évaluation auprès de quatre enseignants, dans différentes disciplines, auxquelles s'ajoute la mobilisation des séances observées lors des études précédentes (Verfaillie-Menouar, 2011 ; 2012).

La répartition des séances observées pour chacun des enseignants, tant quantitative que disciplinaire, est inégale (cf. chapitre 3, partie 7). Je vais d'abord faire une brève présentation de ce qu'il m'a été possible d'approcher par les observations de chaque enseignant, puis je discuterai des spécificités de chacun pour tenter de mettre au jour des dimensions disciplinaires. Je postule que la pratique spécifique d'un enseignant dans une discipline peut être une caractéristique disciplinaire, au moins pour cet enseignant-là. Les pratiques évaluatives similaires de plusieurs enseignants renforcent l'idée de pratiques disciplinaires caractéristiques.

2.1. Tirer parti de l'hétérogénéité des séances observées

Les sept observations dans la classe de Marc sont les mieux réparties disciplinairement puisque les six disciplines les plus évaluées formellement sont représentées : une séance d'évaluation pour les Mathématiques, l'Histoire, la Géographie, les Sciences et l'Anglais, deux pour le Français. Ce sont toutes des séances d'évaluation faisant appel à une production écrite. Il est donc possible de comparer ce mode évaluatif en fonction des disciplines.

Le mode d'évaluation en trois phases chronologiques domine (5 séances sur 7), alors que les modes alterné et hybride s'actualisent pour deux séances. Le mode alterné apparaît lors d'une séance de Français pour laquelle l'enseignant a choisi d'utiliser une épreuve d'évaluations nationales et de mettre en œuvre le protocole prescrit, le mode hybride pour la séance d'Anglais.

Tableau 27 : Les séances observées dans la classe de Marc, par discipline

Discipline	Domaine, contenus	Référence Corpus Thèse	Référence Corpus M2
Anglais	Les parties du corps	T20	
Français	Grammaire : le C.O.D. et les déterminants		M18
	Lecture – écriture (copie)		M19
Géographie	La France dans le monde, les Territoires d’Outre-Mer	T23	
Histoire	La révolution	T16	
Mathématiques	Géométrie		M16
Sciences	Le sang	T7	

Dans la classe de Robert, les séances d'évaluation observées sont réparties entre quatre disciplines de manière hétérogène. Sur les neuf séances, quatre concernent les Mathématiques, trois le Français, une l'Histoire et une la Géographie. Toutes portent sur des productions écrites, sur des passations en trois phases dans l'ordre chronologique, ce qui permet de questionner l'existence des variations à l'interne de cette structure, non seulement d'une discipline à l'autre mais aussi au sein d'une discipline en fonction des contenus évalués.

Tableau 28 : les séances observées dans la classe de Robert, par discipline

Discipline	Domaine, contenus	Corpus Thèse	Corpus M2
Français	Conjugaison	T19	
	Lecture		M12
	Orthographe : accords en genre et en nombre		M13
Géographie	(porte sur les mouvements dans le monde)	T15	
Histoire	(porte sur la Révolution française)	T6	
Mathématiques	Numération	T18	
	Numération		M14
	Opérations		M15
	Problèmes		M17

Marcel est l'enseignant qui a été le plus observé : 11 séances³⁰⁰ pour quatre disciplines (Anglais, Français, Mathématiques et Sciences) et sous différentes formes. Cela m'a permis d'approcher deux modalités différentes d'évaluation orale : l'élève isolé face à l'enseignant et l'élève dans le collectif, ainsi que différentes formes de passation écrites. Dans cette classe, j'ai constaté les diverses structures possibles de séances (alternées, chronologiques, simultanées et hybrides). C'est donc une base pour analyser les différents dispositifs d'évaluation.

Tableau 29 : les séances observées dans la classe de Marcel, par discipline

Discipline	Domaine, contenus	Corpus Thèse	Corpus M2
Anglais	(oral et compréhension orale)	T12	
	(écrit)	T21	
Français	Conjugaison : le passé composé	T8	
	Conjugaison : le présent de l'indicatif		M21
	Dictée	T14	
	Poésie	T9	
Mathématiques	Calcul mental	T11	
	Grandeurs et mesure	T10	
	Les grands nombres		M22
Sciences	Le fonctionnement du corps humain et la santé : respiration et circulation	T13	

Soit 10 séances pour 4 disciplines, auxquelles s'ajoute une séance d'Évaluations nationales en Français.

Dans la classe de Catherine, six séances ont été observées, uniquement dans deux disciplines (Français et Géographie). Elles permettent d'appréhender plus précisément les pratiques d'évaluations orales et écrites en Français : la comparaison d'évaluations orales, puis les différences selon les productions orales ou écrites à l'interne d'un même domaine, la Lecture. Enfin, la comparaison entre le Français et la Géographie est aussi possible, non

³⁰⁰ Cet enseignant est le seul qui a été observé sur les trois recherches : celle qui a porté sur les évaluations nationales (une séance), celle qui a porté sur la comparaison des pratiques d'évaluation institutionnelles et ordinaires (deux séances) en Français et en Mathématiques, et enfin dans le cadre de cette thèse avec huit séances.

seulement pour cette enseignante mais aussi pour la confronter aux pratiques des autres enseignants.

Tableau 30 : les séances observées dans la classe de Catherine

Discipline	Domaine, contenus	Corpus Thèse
Français	Poésie (2 séances)	T2 et T5
	Lecture orale (2 séances)	T3 et T4
	Lecture compréhension (écrit)	T17
Géographie	Se repérer sur la terre	T1

Les comparaisons des séances d'un même enseignant permettent donc d'aborder ses propres variations des pratiques en fonction des disciplines, voire des domaines ou des contenus disciplinaires. Il est donc possible de penser que ces composantes disciplinaires l'amènent à varier les dispositifs d'évaluation, autrement dit qu'au moins pour cet enseignant-là, les pratiques évaluatives varient disciplinairement.

Éléments de synthèse

Dans les classes un grand nombre d'évaluations écrites et communes à un ensemble d'élèves ont été observées, m'amenant à comparer ce mode d'évaluation en fonction des disciplines. J'ai aussi tenté les rapprochements possibles à l'interne de deux groupes disciplinaires, d'une part les disciplines les plus évaluées : le Français et les Mathématiques et d'autre part les disciplines qui le sont moins : l'Histoire, la Géographie et les Sciences.

Enfin, les comparaisons entre les enseignants, les recoupements de résultats similaires, ou proches, m'ont permis de mettre au jour les points communs entre les dispositifs mis en œuvre au sein d'une même discipline ou à destination de l'évaluation d'un contenu ou d'un domaine pour avancer que tel contenu engage davantage à telle pratique évaluative telle une caractéristique disciplinaire. Les observations antérieures dans les classes d'autres enseignants, mais parfois aussi de ces mêmes enseignants, permettent de conforter les constats ou de les discuter.

2.2. Singularités des enseignants lors des évaluations écrites

Avant d'entrer dans les spécificités disciplinaires des pratiques d'évaluation, je souhaite aborder rapidement les singularités des enseignants, c'est-à-dire ce qui, pour chacun semble être une habitude évaluative sans qu'elle soit disciplinaire. En effet les pratiques d'un enseignant me semblent assez régulières. Je vais tenter de mettre au jour celles des trois enseignants les plus observés, en me limitant aux évaluations écrites et communes à un ensemble d'élèves.

2.2.1. Robert, détaché, « allez-y, je fais autre chose mais je ne vous oublie pas »,

Les séances de Robert sont assez vite mises en place, l'installation spatiale spécifique à l'évaluation est plutôt symbolique limitée à la pose verticale d'un classeur ouvert entre les élèves. Les élèves sont autorisés à commencer dès que tout le monde possède le document distribué et comportant les consignes écrites. Robert ouvre aux questions des élèves en les sollicitant en toute fin de phase 1 ou en début de phase 2 et au cours de celle-ci : « *est-ce que ça va les CM2 ?* » (annexe 8, T9, 39) Les demandes des élèves sont aussi acceptées en dehors de ces moments d'ouverture et de manière publique c'est-à-dire à voix haute. Robert est toutefois prudent, il anticipe sur les possibles incidents : « *s'il y a des questions, je veux bien les entendre, mais faites attention de ne pas donner les réponses en même temps* » (annexe-clé 07, M12, 6)³⁰¹.

Lors de la phase 2, Robert présente une importante activité parallèle. Il profite de la séance d'évaluation pour faire autre chose pendant que les élèves composent. Il y a deux types d'activités : celles qui s'adressent à d'autres élèves et celles qui ne sont pas immédiatement liées à l'activité des élèves.

Cet enseignant gère le plus souvent une séance d'évaluation ou d'enseignement avec l'autre niveau de classe (les CM1) voire du soutien avec un élève qu'il n'évalue pas : « *Jean, toi tu vas venir ici, comme ça je vais travailler un peu avec toi, tu vas pas faire le contrôle tout de suite [...]* » (T18, 15). Il jongle entre les différents groupes « *donc là... les CM1,*

³⁰¹ Désormais, pour alléger le texte de ce chapitre, je ne préciserai plus que les références commençant par T renvoient à l'annexe 8 et les références de séances commençant par M renvoient à l'annexe-clé 07.

pendant que j'explique aux CM2, je vous demande de me faire... de décomposer 75 centièmes comme on avait fait hier » (T6, 10).

L'extrait suivant représente une minute du discours de Robert alors que les élèves de CM2 sont en évaluation. Cela illustre son activité partagée entre les trois groupes : les CM2, les CM1 eux aussi en évaluation sur une épreuve différente, et Jean, un élève non évalué (T18, 21-24).

Extrait 4 : Une minute au cours de laquelle Robert jongle entre les groupes d'élèves (T18, 21-24)

Repère temps	Discours enregistré	Destinataires
4.30	<i>ça marche pour tout le monde ? oui...</i>	Les CM2 en évaluation
	<i>Jean, tu vas prendre... alors tu vas prendre ton cahier s'il te plait.</i>	Jean, élève non évalué
4.36	<i>Les CM1, vous vous mettez en route aussi. le premier exercice les CM1, vous le faites pas parce que c'est une dictée de nombres. je vais vous dicter des nombres dans dix minutes, je laisse tout le monde se mettre en route.</i>	Les CM1, en évaluation
	<i>et je vais donner un peu de travail, je vais travailler avec Jean cinq minutes pour le mettre en route aussi.</i>	A qui ? Pour lui-même ?
5.04	<i>vous avez des... vous avez des questions, vous lisez bien, c'est pas très difficile, tout ça ç'a été bien revu en long en large et en travers, en principe ça devrait être du 90 à cent pour cent de réussite hein</i>	CM2 (il s'adresse à nouveau aux CM2).

Robert jongle non seulement entre les différents groupes, il met aussi à profit le temps où tous les élèves sont occupés pour mener diverses activités³⁰² qui lui sont propres. Il est actif à son bureau ou dans la classe, mais ne néglige pas pour autant les élèves en évaluation. Il s'adresse à eux de temps en temps, parfois en plaisantant. Il lui arrive de se déplacer dans

³⁰² Il semble qu'il range, trie, prend des notes. Il écrit des pense-bêtes au tableau, fait des photocopies ou l'entretien du photocopieur. Ses activités semblent toutefois être relatives à l'exercice du métier (Bru, 2004 ; Roditi, 2005 ; Robert, 2006).

les rangs. Il veille à leur confort et tente de limiter les gênes extérieures : chaleur, éblouissement par le soleil, bruits. Il prend la mesure du temps qui passe avec des regards réguliers sur l'horloge et surveille l'avancée des élèves.

Il a une souplesse sur la durée de la séance mais dans la limite du raisonnable : « *on va s'arrêter là parce que ça fait quand même trois quarts d'heure et vous avez été vraiment concentrés donc j'ai pas envie de...* » (T18, 159) « *j'aimerais bien faire une pause* » (T19, 176). Il laisse de la marge à ceux qui en auraient besoin en reportant la suite de l'évaluation si nécessaire « *je vous laisserai cinq... le temps qu'il faudra mais là je pense que (il souffle) on a bien travaillé, on va pas, insister (...)* » (T19, 179). Il peut reporter ultérieurement un exercice complet pour l'ensemble de la classe

« (...) si jamais je pointe que tout à l'heure c'est... c'est un peu... c'est un peu juste / on arrêtera et on reprendra cet après-midi hein, après je fais histoire avec les C.M.1, après j'ai vélo donc on fera ça en fin d'après-midi, mais je suis obligé comme ça, (...) »(T18, 3/5).

Robert est sans doute l'enseignant observé menant le plus d'activités en parallèle de la séance d'évaluation. De manière un peu extrême et caricaturale, la séance d'évaluation n'est peut-être pas ce qui le mobilise le plus, elle ne semble pas être son activité principale mais une activité secondaire lorsque l'autre activité est un enseignement. C'est une activité parmi d'autres³⁰³. Il en serait peut-être autrement s'il avait un cours simple (uniquement un niveau de classe).

2.2.2. Marc « pas de panique je suis là »

Dans la classe de Marc, la mise en œuvre est un peu différente. Il n'y a pas d'organisation spatiale spécifique à l'évaluation. La mise en place de la séance porte prioritairement sur la passation des consignes avec les élèves, concrétisée par la lecture collective de celles-ci.

Cet enseignant lit (ou fait lire) les questions à voix haute, il les reformule ou les fait reformuler par les élèves « *qu'est-ce que tu vas devoir faire ?* » (M16, 79/113 ; M18, 9/29).

³⁰³ En disant cela je rends compte de la gestion plurielle de l'enseignant dans sa classe et de la tentative d'optimiser son temps.

Il précise ses attentes, en reprenant éventuellement la formulation des élèves « *Pourquoi les T.O.M. sont-ils dangereux ? [...] je vous demande trois raisons [...]* » (T23). « *Donc vous allez devoir tracer trois droites [...]* » (M16, 185), « *donc dans la phrase il va y avoir une répétition, donc à vous de la supprimer [...]* » (M18, 24).

Il ouvre aussi la possibilité aux élèves de poser des questions mais différemment selon le moment de la séance : de manière publique en phase 1 au moment de la passation des consignes, alors qu'après c'est de manière individualisée et discrète. Marc se déplace dans les rangs, il se rend auprès des élèves lorsqu'ils se manifestent pour poser leur question. Les échanges se font alors à voix (très) basse³⁰⁴. Il n'est quasiment jamais en activité autre que celle de surveiller les élèves et de communiquer avec eux à leur demande. Bien qu'il ait un cours double (CM1/CM2), il me semblait (au moins pour les séances observées) qu'il choisissait d'être disponible aux élèves. Lors de l'entretien, il précise que les séances d'évaluation peuvent concerner tous les élèves, mais il explique qu'il peut aussi travailler avec un groupe alors que l'autre est en évaluation « *en essayant de ne pas faire trop de bruit de (...) ne pas les déranger* ».

Marc a une tendance à rassurer les élèves « *bon avant de paniquer face à la quantité de feuilles... on va regarder un petit peu les consignes ensemble* » (M16, 50), « *au lieu de paniquer je pense que vous êtes tout à fait capables d'y répondre* » (T7, 84) ; « *stop ! top ! top ! vous êtes déjà en train de vous emballer, on se calme* » (T16, 10) ; « *ne cédez pas à la panique, les autres mots ne vous embêtent pas [...]* » (T20, 193). Il tient compte du côté émotionnel que peut susciter un dispositif évaluatif.

La durée des épreuves est systématiquement annoncée aux élèves : « *Il est deux heures moins deux. Je vous laisse un quart d'heure, on va dire jusque deux heures et quart. C'est parti (...)* » (T7, 113). Cette durée est éventuellement ajustée en cours de séance « *Est-ce que certains, est-ce que certaines personnes ont encore besoin de temps ?* » (T7, 140) « *Je vous laisse cinq minutes, pas plus* » (T7, 142). Après l'annonce d'une petite marge de temps supplémentaire, Marc clôture la séance même si des élèves n'ont pas terminé.

³⁰⁴ Les échanges sont parfois inaudibles malgré le micro-cravate.

2.2.3. Marcel « *Attention, c'est l'évaluation* »

Les pratiques d'évaluations écrites de Marcel sont, au premier regard, assez proches de celles de Marc : pas d'installation spécifique pour l'évaluation, des consignes lues à voix haute en début de séance, peu voire pas d'activité parallèle et une surveillance active des élèves qui n'empêche pas les échanges avec eux en cours de séance.

Toutefois des différences sont perceptibles, principalement sur le mode de communication avec les élèves. En début de séance, il commente lui-même les consignes les unes après les autres, le plus souvent pour préciser la manière de répondre. Il cherche à éviter les problèmes de présentation des réponses. Il s'assure de l'adhésion des élèves au fur et à mesure des consignes « *C'est compris pour tout le monde ?* » (T8, 19) « *D'accord ?* » (T8, 31), mais contrairement à Marc, Marcel n'attend pas véritablement de retour des élèves autre que leur approbation. Par exemple, lorsqu'il enchaîne « *D'accord ? Pas de question ? Allez c'est parti* » (M172, 16).

Cependant, dès le début de la phase 2, il accepte les questions des élèves sur un mode relativement discret, il se déplace près de ceux qui le sollicitent et le plus souvent, il leur répond sur une tonalité normale, ainsi ses réponses peuvent être entendues par tous. Alors qu'il passe dans les rangs, il regarde ce que les élèves produisent et peut s'arrêter pour faire des remarques individuelles. Il n'est pas rare qu'il termine un échange avec un élève en élargissant son propos au collectif : « *si t'arrives pas un, tu passes à l'autre phrase / j'ai déjà dit, quand vous arrivez pas, si vous êtes bloqués (...) on fait l'autre phrase en dessous* » (T8, 135/136). Et cela semble intentionnel puisqu'il insiste sur l'importance d'écouter ces consignes orales « *je vous ai déjà dit aussi que quand je dis quelque chose à quelqu'un c'est pour tout le monde* » (T10, 139). Il me semble qu'il y a là une certaine complexité pour les élèves concentrés sur leur propre production à être attentifs aux questions des autres pour en tenir éventuellement compte. Ils ne sont pas forcément confrontés au problème, ou pas à ce moment-là³⁰⁵.

³⁰⁵ Dans la classe de Robert, la situation est parfois même paradoxale : alors qu'il explique une consigne, il dit « *non, non, travaillez les CM2 c'est à Sandy que je parle* » (T19, 103) (Sandy est un élève de CM1), puis à Ayat, élève de CM2, il explique à nouveau et précise « *c'est la même chose, c'est le même exercice que les CM1 mais avec d'autres verbes (...)* » (127), et enfin à Clément « *il me semble que Ayat m'a posé la même question !* »

Au cours de la séance, avant ou après les consignes, Marc a l'habitude d'insister sur la nécessité de se relire en fin d'évaluation « *monsieur il va vous embêter jusqu'à la fin de l'année à vous le dire tout le temps* » (M22, 50) « *je vous le dis tout le temps, parce que généralement* » (T8, 109). C'est une phrase quasi rituelle que les élèves semblent d'ailleurs bien connaître : « *quand on a fini son contrôle, qu'est-ce qu'on fait ? / on se relit (élève) / voilà, c'est bien, première des choses ! on se relit. normalement tout le monde aurait dû le dire* » (M21, 2-4). Il va d'ailleurs le répéter individuellement pétant aux élèves qui semblent avoir terminé leur évaluation. Les autres enseignants le font aussi, mais Marc le fait de manière plus insistante.

Cet enseignant indique aux élèves ce qu'ils doivent faire lorsqu'ils ont terminé leur évaluation³⁰⁶ : « *il y en a qui finissent tout le temps avant (...) / après qu'on s'est relu, qu'on pense qu'on a bien travaillé, on dit pas « j'ai fini monsieur » (...) on prend son cahier de poésie* » (M21, 1/3). Ce sont des activités qui varient d'une séance à l'autre, il en existe tout un panel³⁰⁷ : un compte-rendu, une illustration de poésie, des épreuves de concours de Mathématiques³⁰⁸, les élèves ont aussi une pochette comportant des exercices à terminer ou à corriger. Il semble que ce ne sont pas des travaux supplémentaires facultatifs mais des travaux qu'ils devront faire à un moment ou à un autre³⁰⁹. C'est différent de ce qui se passe dans d'autres classes où les élèves lisent un livre de bibliothèque ou bien sont autorisés à faire des activités calmes mais qui n'ont pas (et n'auront pas), semble-t-il, de caractère obligatoire³¹⁰.

(151) et il demande aux autres élèves « *baissez votre doigt les autres, travaillez.* » (152). Alors, les élèves doivent-ils tenir compte des questions des autres élèves et de la réponse de l'enseignant ?

³⁰⁶ J'ai appelé cela une activité « d'attente », c'est-à-dire ce qu'il faut faire en attendant la fin de la séance lorsque tous les élèves auront terminé.

³⁰⁷ Lorsque j'avais prévu un questionnaire à la suite de la séance, les élèves le remplissaient dans le cadre de cette activité d'attente.

³⁰⁸ Le Kangourou des Mathématiques : <http://www.kangmath.org/concours/index.html>.

³⁰⁹ Cela interroge une éventuelle surcharge de travail des élèves qui sont régulièrement plus lents lors des évaluations et la place que cela peut prendre sur le temps personnel de l'élève s'il doit l'effectuer à la maison.

³¹⁰ Dans la classe de Marc, il existe un espace dédié à ces activités d'attente. Il comprend différents « ateliers », c'est-à-dire des activités à choisir. Les élèves pointent leur présence de manière à limiter l'occupation.

Marcel est assez présent tout au long de la séance d'évaluation, même s'il est de temps en temps à son bureau pour une activité parallèle³¹¹. C'est un enseignant qui entoure les séances d'évaluation de beaucoup de précaution pour obtenir des élèves les formes de réponses attendues. Il accorde le temps qu'il faut à chacun, les séances se clôturent donc quand le dernier élève a terminé. C'est sans doute pourquoi il prévoit des activités obligatoires et autonomes qui optimiseraient le temps scolaire des élèves les plus rapides sans pour autant le déranger dans le suivi des élèves en évaluation.

2.2.4. Prudence à propos de ces portraits d'enseignants évaluateurs

Il faut appréhender ces portraits d'enseignants avec prudence. Ils sont construits en situation d'observation et limités aux séances d'évaluation communes à un collectif d'élèves lorsque la production demandée est écrite. Ils représentent l'image que l'enseignant a accepté de montrer dans une situation spécifique. Ces portraits sont des tendances plutôt caricaturales, construites parce que j'ai souhaité éclairer les habitudes dominantes de chaque enseignant. Il s'agit de cerner leur singularité sans pour autant vouloir en faire un portrait figé. Je n'ai pas mis en œuvre d'analyse quantitative qui aurait permis de spécifier davantage et de mesurer l'importance et la fréquence de ces pratiques d'une séance à l'autre pour chacun des enseignants.

Il me semble que connaître ces singularités permet de faire la part des choses et évite des conclusions un peu hâtives en comparant les pratiques disciplinaires de plusieurs enseignants. Cela permet d'interroger si la singularité reflète (ou non) d'une variation disciplinaire des propres pratiques d'un enseignant.

Je vais m'attacher à mettre au jour les pratiques enseignantes qui semblent être génériques³¹² à une discipline voire à une composante disciplinaire c'est-à-dire celles qui seraient communes à plusieurs enseignants. Je n'écarterai toutefois pas la possibilité

³¹¹ Lors de ma présence, il n'était pas rare qu'il vienne me voir pour discuter. Il y a eu une évolution au cours de ces années de collaboration, lors des premières observations, Marcel venait commenter ce qu'il voyait sur les copies des élèves ou ce qu'ils lui avaient demandé à voix basse. Lors des dernières observations, les sujets étaient plus diversifiés et parfois hors du cadre scolaire. Je postule qu'en dehors de ma présence, c'est un temps qu'il s'accorde pour des activités parallèles.

³¹² « La centration sur du générique » est l'une des spécificités « de l'approche didactique » (Reuter, 2016, p. 33).

d'évoquer la singularité d'un enseignant lorsqu'elle me semble être spécifique à une discipline.

C'est ce que je vais présenter en tentant de caractériser et de comprendre les spécificités évaluatives de chaque discipline voire de leurs composantes. J'aborderai d'abord les disciplines qui semblent être évaluées sur un mode unique, puis celles qui le sont de manière plus diversifiée. Je m'attarderai sur certains dispositifs spécifiques à une discipline, un domaine ou un contenu évalué.

3. Histoire, Géographie et Sciences, des disciplines évaluées sur un mode unique

Trois disciplines semblent être évaluées sur un mode unique dans les différentes classes observées. En Histoire, en Géographie et en Sciences, les enseignants évaluent les élèves sur la base d'une production écrite lors d'une séance commune à l'ensemble des élèves³¹³. Ces séances sont toutes structurées en trois phases dans l'ordre chronologique : l'installation de la séance, suivie du maintien de la situation d'évaluation puis de l'achèvement de la séance.

Tous les élèves de la classe sont évalués en même temps. Dans les classes à cours double, si l'enseignant organise l'évaluation pour toute la classe, les élèves des deux niveaux peuvent avoir la même épreuve sans aucune différence dans les questions posées. Ainsi, il y a une harmonisation de l'enseignement et des acquisitions attendues de ces disciplines pour les deux niveaux de la classe.

Les sept séances observées ont duré entre 18 et 32 minutes, soit en moyenne 27 minutes. Il ne semble pas avoir de régularité temporelle au sein d'une même discipline, ni pour un même enseignant. Seules pourraient être rapprochées les séances d'Histoire et de Géographie dans la classe de Robert qui durent près de 30 minutes chacune.

³¹³ Les enseignants ont confirmé lors des entretiens qu'ils n'effectuent pas d'évaluation formelle sur la base de production orale dans ces disciplines.

Tableau 31 : Durée des séances d'Histoire, Géographie et Sciences (en minutes)

	Catherine	Marc	Marcel	Robert	Sabrina
Géographie	32			29	
Histoire		18		30	
Sciences		31	25		22

3.1. Spécificités des séances d'évaluation d'Histoire et de Géographie

J'ai choisi de regrouper Histoire et Géographie, non pas par tradition, mais parce que l'analyse des séances permet d'avancer une similitude : la dimension prévisible des questions et la relation aux leçons à réviser.

Par ailleurs, le peu de séances observées pour chacune des disciplines ne laisse apparaître que quelques différences sans vraiment pouvoir avancer que ce sont des spécificités disciplinaires. Je les interrogerai toutefois.

3.1.1. Les séances d'évaluation en Histoire et en Géographie

Deux séances d'Histoire ont été observées, l'une dans la classe de Marc (T16), l'autre dans la classe de Robert (T6). Une séance de Géographie a aussi été observée dans chacune de ces classes et une troisième dans la classe de Catherine.

Tableau 32 : Les séances d'Histoire et de Géographie observées

Enseignants	Histoire	Géographie
Robert	T 6	T 15
Marc	T 16	T 23
Catherine	-	T 2

Les deux séances d'Histoire portaient sur la Révolution Française. Les contenus étaient différents en Géographie : la France dans le monde, les Territoires d'Outre-mer (Marc), les mouvements dans le Monde (Robert) et se repérer sur la Terre (Catherine).

Selon la catégorisation proposée par Durupt et *al.* (2004) pour l'Histoire et la Géographie, il existe trois types d'exercices d'évaluation : ceux « qui évaluent la mémorisation (...) ceux qui évaluent la maîtrise de savoir-faire (...) plus fréquents en Géographie ; (et) ceux qui évaluent la compréhension (...) » (p. 199-200). Les exercices soumis aux élèves lors des séances observées relevaient essentiellement de la première catégorie : la restitution de connaissances. À l'exception de l'évaluation de Géographie dans la classe de Catherine qui comportait un exercice de repérage sur le planisphère (voir le document annexé à la transcription T2), donc plutôt un savoir-faire.

3.1.2. Des questions prévisibles, mais pas seulement

Les évaluations d'Histoire et de Géographie soient le plus souvent préparées en classe (Durupt et *al.*, 2004)³¹⁴ et les élèves ont des préparations à faire à la maison : des leçons à apprendre ou réviser. C'est perceptible au cours des observations de séance. Les élèves l'ont aussi spécifié lors des entretiens³¹⁵.

Il semble que les questions de l'évaluation sont abordées de manière assez explicite, avant le jour de la séance, elles sont donc prévisibles. Marc indique aux élèves que ce qu'il a préparé « *est presque identique à la fausse évaluation* » qu'ils avaient effectuée la semaine précédente (T16, 5). Robert rappelle qu'il leur a déjà posé les questions « *la fois dernière quand on a lu le résumé* » (T6, 23) et qu'il s'est inspiré de leurs propositions « *c'est celles qu'on a quasiment posées en classe sur l'ardoise la fois dernière* » (T 15, 32).

Les enseignants font remarquer aux élèves que les questions se rapportent à ce qu'il y avait à réviser « *les leçons sur la révolution, y'avait deux leçons à revoir, qui avaient déjà été apprises* ». Robert précise que « *les réponses sont dans la leçon* » (Robert, 31) et il répond à un élève qu'elles sont même dans l'ordre de la leçon : « *monsieur il est bête, il les fait dans l'ordre c'est vrai / (...) je suis pas là pour vous embêter* » (T6, 27/31). Les enseignants mettent l'accent sur les mots importants à retenir et sur les définitions à apprendre par cœur qui sont mis en évidence en les faisant surligner par exemple.

³¹⁴ Selon cette étude, onze enseignants sur quatorze préparent ces évaluations (p. 204).

³¹⁵ C'est un point sur lequel je reviens longuement dans le chapitre dédié au vécu des élèves (chapitre 6)

Mais des questions non abordées lors de la préparation peuvent apparaître lors de l'évaluation, voire même sur des points qui n'étaient pas à réviser. Catherine le précise aux élèves « *c'est une question qui n'était pas écrite dans votre leçon mais on l'a vue pendant le cours. madame elle vous l'a dit à chaque fois qu'on a travaillé sur le globe.* » (T 2, 186). Robert l'admet à ses élèves alors qu'il fait un point sur l'épreuve d'Histoire qui vient de se terminer, mais il leur rappelle aussi qu'ils étaient prévenus.

« c'était non seulement dans la leçon sur Louis XIV avant et c'était dans la première partie que je vous avais pas demandé d'apprendre mais par contre je vous avais demandé de lire / et je vous avais dit hier, je vous avais prévenus, j'ai dit attention/ je vais peut-être poser des questions [...] c'était pas à savoir, enfin pas à apprendre, vous deviez déjà le savoir » (Robert, T6, 110/112/115).

Les enseignants se justifient auprès des élèves en rappelant que ce sont des contenus qui ont déjà été vus et qu'il faut faire travailler sa mémoire (Catherine, T2), mais aussi que cela permet de vérifier leur attention pendant le cours. « *C'est aussi pour voir si vous avez été attentifs* » (T2, 184). Sans doute cela permet-il aux maîtres de s'assurer (ou au moins de tenter de s'assurer) de l'écoute des élèves lors des cours ultérieurs tel un moyen de pression.

3.1.3. Des différences de pratiques en Histoire et en Géographie ?

Au vu des séances observées, il se pourrait qu'il existe quelques différences entre les passations en Histoire et celles en Géographie. J'avance ces constats en demeurant prudente à penser ces différences comme des caractéristiques disciplinaires.

Marc précise les questions posées aux élèves en les contextualisant, mais sous deux angles différents. En Histoire, il met en lien la question avec le contexte historique. Par exemple, à la question : « *quelles sont les conséquences de la victoire du tiers-état lors de la bataille ?* » (T16), il explique : « *y'a eu une bataille, à la révolution, une bataille importante. Une bataille qui a été gagnée par le Tiers-Etat. Après cette bataille y'a eu des conséquences, y'a eu des choses de faites / quelles sont ces choses [...]* » (T16, 77/79). Alors qu'en Géographie, il replace davantage la question dans le contexte de la leçon qu'il y avait à apprendre : « *Dans la leçon on vous donne les TOM, je vous demande de les écrire [...] à un moment dans la leçon, on vous dit que les TOM ont quelque chose de particulier...* » (T 23, 36). Est-ce une spécificité disciplinaire ou bien une différence ponctuelle des pratiques discursives ? C'est dans les deux cas une stratégie prudente (au sens où je l'ai construite),

dans la mesure où il reformule et précise les consignes, d'emblée sans attendre les questions des élèves.

Toutefois, cet enseignant refuse explicitement de répondre à un élève en Géographie : « *tu sais bien que dans ce genre de contrôle, je sais plus rien* » (T23, XX). Robert refuse aussi de préciser une question « *tu te débrouilles, tu fais la réponse la plus complète possible* » (T15, 36), alors que cela ne s'était pas présenté en Histoire. Mais cette réticence affichée envers deux élèves ne permet pas d'affirmer qu'il y a une stratégie plus protocolaire en Géographie qu'en Histoire pour ces deux enseignants. Les élèves ont moins posé de questions en Géographie qu'en Histoire, est-ce parce qu'ils n'en ont pas eu besoin ou est-ce que ce refus à un élève a engagé les autres à ne pas questionner le maître ?

Si elle existait, cette différence ne serait toutefois pas une caractéristique spécifique à la Géographie dans la mesure où la pratique de Catherine est différente de celle de ses collègues. Cette enseignante accepte de répondre aux questions des élèves, elle les encourage et les conseille tout au long de la séance, elle a une pratique plutôt aidante, comme Marc lors de la séance en Histoire. Il est donc difficile d'avancer qu'une stratégie de passation soit caractéristique de l'une ou l'autre des disciplines.

Comme cela a déjà été décrit (Duropt, 2004), ce qui semble spécifique aux évaluations d'Histoire est l'orientation vers la restitution de connaissances, sans sollicitation de savoir-faire, alors qu'en Géographie les élèves sont en plus incités à utiliser des *outils de Géographe*. Ce n'est donc pas dans les pratiques de passation que sont les différences mais plutôt dans le questionnement des élèves à des fins d'évaluation.

3.2. Spécificités des séances de Sciences

Trois séances de Sciences ont été observées : l'une dans la classe de Sabrina portant sur la classification des êtres vivants (T22), et deux séances sur le fonctionnement du corps humain : « le sang et le système respiratoire » dans la classe de Marc (T 7), « la respiration » dans la classe de Marcel (T13).

Pour chacune de ces séances, les consignes écrites ont été lues à voix haute et explicitées.

3.2.1. Des précisions pour les présentations particulières de réponses

Ces trois épreuves d'évaluation font appel à une mise en forme spécifique des réponses pour au moins l'un des exercices. Pour l'évaluation sur la classification des êtres vivants, les élèves doivent compléter un tableau et un schéma représentant des ensembles emboîtés (T22), et pour celles qui portent sur le fonctionnement du corps humain, ils doivent compléter un schéma et / ou l'annoter (T7, T13).

Ces différentes mises en forme des réponses amènent les enseignants à donner des précisions pour que les élèves repèrent les espaces de réponse et comment ils doivent les utiliser. Ni l'usage de tableaux, ni celui de schéma ne semblent spécifiques à l'évaluation des sciences, il est possible d'en retrouver sur les documents d'évaluation d'autres disciplines.

Toutefois, les schémas sont caractéristiques de l'évaluation de certains contenus des sciences³¹⁶ et par exemple les différents systèmes de fonctionnement du corps humain, au programme des classes de CM2. Marc le propose aux élèves pour évaluer leurs connaissances du système circulatoire, il s'agit de dénommer les éléments indiqués et de représenter l'oxygénation du sang. Ce sont aussi des supports imagés pour désigner ou indiquer des parties du corps que les élèves devaient apprendre. Marcel, qui demande aux élèves de compléter une schématisation du système respiratoire, minimise la précision du dessin « *je ne fais pas une évaluation d'art plastique (...) si on sait pas trop faire, je vais pas regarder mais on fait quand même un p'tit peu* » (T13, 19). Il n'explicite pas vraiment ce qu'il attend mais il semble que ce soit plutôt la présence et l'emplacement (approximatif ?) des principales composantes du système respiratoire. En quoi la différence avec l'Art plastique peut-elle être une indication pour les élèves ? Cherche-t-il à éviter la centration des élèves sur l'agrément du dessin ?

Lorsqu'il s'agit de répondre dans un tableau à double entrée (T22), certains élèves semblent perdus, ils ne savent pas s'il faut cocher ou écrire, il n'y a pas d'exemple sur le document. Et c'est d'autant plus complexe que pour lister les caractéristiques des animaux sur les lignes proposées « *il y a peut-être plus de lignes (...) il y en a peut-être juste assez* »

³¹⁶ Ce serait à creuser sur un grand nombre de documents d'évaluation de sciences, mais d'un point de vue théorique, le concept scientifique s'exprime sous différentes formes : phrase, codage graphique ou mathématique (Astolfi & Develay, 1989/1998, p. 27).

(T22). C'est en passant près des élèves que l'enseignante va intervenir, individuellement, pour rappeler très succinctement ce qui est demandé³¹⁷ sans explication précise.

La présentation dans des cadres emboîtés n'a pas été expliquée aux élèves, sauf qu'ils devaient « nommer les boîtes ». Au cours de la séance, Sabrina (l'enseignante) répète la consigne de manière individuelle alors qu'elle semble regarder ce que chacun a commencé à faire. Rémi signale : « *ah j'avais pas compris ça !* » (T22, 43). C'est sans doute cette remarque qui provoque un bref rappel destiné à tous les élèves : « (...) *au numéro deux. classer les animaux dans les ensembles notés, n'oubliez pas de nommer les groupes. les boîtes* » (T23, 44). Lors d'un entretien, l'élève (Annaëlle) m'apprend que cet exercice avait posé problème, d'après elle seulement deux ou trois élèves auraient réussi. Il a donc été refait après explication par l'enseignante : « *elle nous a montré / un exemple au tableau, ça a été mieux* » (annexe-clé 09-SL11, 158/160).

Ainsi, lors des évaluations de Sciences, il semblerait que la diversité des formes de réponses rend difficile une passation sans précision de consignes.

3.2.2. Utiliser ses connaissances

Si bon nombre de questions relèvent de la restitution des connaissances, quelques-unes sont plus orientées vers la mobilisation de ce que les élèves ont appris pour le présenter sous une forme particulière, par exemple présenter la classification d'êtres vivants désignés ou bien pour expliquer certains phénomènes.

Marc va indiquer aux élèves que la présentation n'est pas habituelle « *certaines questions sont dans des cases* » (T7, 16). Il semble que cette manière de faire s'est déjà présentée en Sciences, il le dit aux élèves « *on a déjà fait des choses différentes sur l'électricité* » (T7, 21). En fait, ce n'est pas tant la présentation des réponses dans des cadres qui est différente de l'habitude, mais plutôt le questionnement différent : des petits problèmes que les élèves doivent expliquer en argumentant. Pour ce genre de questions, Marc explique aux élèves que ce n'était pas dans la leçon mais les rassure : « *en utilisant vos connaissances, vous êtes maintenant tout à fait capables de répondre* » (T7, 53). Il insiste individuellement

³¹⁷ Cette enseignante a une pratique assez protocolaire : elle explicite peu les consignes et lorsqu'elle intervient auprès des élèves, elle les répète plutôt que de les expliquer, peu d'élèves la questionnent au cours de la séance.

auprès des élèves qui semblent bloqués en leur demandant de justifier avec ce qu'il y avait dans la leçon.

Si l'on compare les pratiques de cet enseignant en Histoire, Géographie et Sciences³¹⁸, il est possible d'avancer, avec prudence³¹⁹, qu'il existe des variations disciplinaires dans sa manière de communiquer et de commenter les consignes aux élèves : peut-être plutôt protocolaire en Géographie (il essaie de se tenir au minimum des consignes et des réponses aux élèves), plutôt aidant en Histoire (il n'explique que les consignes demandées par les élèves) et une stratégie plutôt prudente en Sciences (il anticipe sur les éventuels problèmes sans attendre les questions des élèves). Il me semble que c'est davantage la variation du questionnement des élèves qui est mise en évidence : la restitution de connaissance massive en Histoire et l'engagement des élèves à montrer leur compréhension et à argumenter en Sciences, ce qui n'est pas sans effet sur les élèves (chapitre 6, 4.3.1).

3.2.3. Des mises en œuvre interrogées par les enseignants

Des enseignants expliquent leur difficulté à évaluer en Sciences, parce qu'ils ne voient pas bien comment faire.

Ainsi, il semble difficile de mettre en place un dispositif pour évaluer la démarche d'investigation « *c'est pas évident ça pour juger* » (annexe 8, Magali, 198). D'autant plus, explique cette enseignante, que les prescriptions varient entre les programmes et les livrets de compétences. Elle a mis en place des grilles pour pointer lorsque les élèves argumentent à l'oral, « *c'est super dur. j'ai pas réussi une seule fois et puis j'y ai plus pensé après* » elle a tenté de recueillir les hypothèses écrites par les élèves mais elle a abandonné. Finalement, c'est une évaluation plutôt globale qu'elle effectue pour remplir les livrets de compétences « *faudrait... euh.. ; être plus rigoureux, rigoureux, puis s'y tenir... toute l'année. Et après tu regardes... tu fais globalement sur l'année. Après ça se détache quoi* » (id., 254).

³¹⁸ C'est le seul enseignant pour qui il est possible de comparer les pratiques de passation dans ces trois disciplines.

³¹⁹ Une seule séance par discipline est une base un peu fragile pour comparer.

D'autre part, pour évaluer que les élèves parviennent à mobiliser leurs connaissances scientifiques, Marc cherche à interroger les élèves sur « *des situations un peu plus concrètes* » aux élèves. Il explique que cela passe par des épreuves écrites et l'usage de schémas. Il ne met pas en œuvre de manipulations effectives lorsqu'il évalue³²⁰, il reconnaît que « *ce serait sympa, mais c'est vrai qu'il faudrait une quantité de matériel euh.. ; incroyable et un temps... / un temps... à rallonge* » (Marc, 586/588).

Il semble que les enseignants ne pratiquent qu'un mode unique pour évaluer leurs élèves et que cela laisse de côté un pan des contenus scientifiques.

3.3. Similitudes et variations autour de la mise en forme des réponses

Je vais aborder deux dimensions qui prennent place lors de la mise en œuvre des évaluations d'Histoire, de Géographie et de Sciences et discuter leur actualisation : les outils utilisés et l'orthographe.

3.3.1. Les outils en usage pour la présentation des réponses

Les consignes données aux élèves comportent l'indication des outils à utiliser pour écrire et présenter les réponses, et si l'enseignant ne le précise pas, il y a souvent un élève pour le demander. L'outil principal dépend des habitudes de la classe, il ne semble pas exister de spécificité disciplinaire. L'utilisation d'autres outils concerne certaines séances de Sciences et de Géographie, mais pas pour celles d'Histoire.

Dès l'installation dans la séance, en Sciences et en Géographie, les enseignants spécifient les codes couleur destinés à mettre en forme les réponses, même si c'est indiqué sur le document. Cela fait partie des préparations matérielles dès le début de la séance « *il vous faudra également, crayon de couleur rouge. crayon de couleur bleue / est-ce qu'il y a des enfants qui n'ont pas leur matériel ?* » (T7, 7/11). Les enseignants veillent à ce que chacun possède le matériel nécessaire, sans doute pour palier tout dérangement au cours de la séance.

Pour ces deux disciplines, l'usage des couleurs est variable. Ce n'est pas systématique. En Géographie, Catherine demande aux élèves de les utiliser pour marquer des repères sur un

³²⁰ Il ne dit pas s'il a mis en place des manipulations lors de l'enseignement.

planisphère. Le code couleur est créé pour l'occasion. En Sciences, Marc les impose pour indiquer le système d'oxygénation du sang, les couleurs à utiliser sont traditionnellement utilisées pour coder le sang oxygéné (artériel) en rouge et le sang désoxygéné (veineux) en bleu, c'est le code couleur en usage dans le milieu médical³²¹.

Si l'utilisation des couleurs est une caractéristique possible en Géographie et en Sciences, ce n'est pas systématique³²². Cela apparaît plutôt lorsqu'il y a mise en œuvre de cartes, graphiques et schémas. À l'inverse, ne pas en faire usage en Histoire est une caractéristique possible des évaluations dans cette discipline, peut-être en raison d'une mise en œuvre moins courante de cartes, graphiques et schémas.

3.3.2. L'attention portée à l'orthographe et la rédaction

Au cours des séances, il n'est pas rare que les enseignants fassent référence à l'orthographe et à la rédaction en précisant les points sur lesquels les élèves doivent particulièrement faire attention. C'est perceptible au cours de l'installation dans la séance ou dès le début de la mise au travail des élèves (phase 2) « *il va sans dire qu'on essaye de faire attention à l'orthographe. J'aimerais bien avoir des S, des E, N, T., des accents, des majuscules s'il y a besoin. Voilà, c'est pas... beaucoup demander (...)* » (Robert, T15, 48) ; « *vous allez me faire une belle petite phrase* » (Catherine, T2, 194).

Cette notion d'orthographe et d'attention à la rédaction a été soulignée pour l'Histoire et la Géographie dans l'enquête de Durupt et *al.* (2004). Elle s'actualise aussi en Sciences : Marcel demande aux élèves d'écrire « *proprement et sans faute parce qu'ils [les mots à utiliser pour annoter le schéma] sont écrits* » (T13, 51), « *faut faire une phrase, on fait ça correctement en français. sans faire trop de fautes non plus. le mieux c'est de pas en faire du tout* » (T13, 82)³²³. Un élève explique en entretien qu'il a perdu des points en Sciences, sur un

³²¹ Ceci serait à approfondir, on peut retrouver des schémas codés dans des cours d'école d'infirmière, des maquettes dans les cabinets médicaux de cardiologie destinés à expliquer les pathologies aux patients. Jusqu'où ce code couleur est-il utilisé dans les sphères scientifiques en dehors du caractère de transmission de la notion ? Je n'ai pas réussi à l'identifier.

³²² J'appuie ce constat sur les documents d'évaluation recueillis.

³²³ Il est amusant de voir le contraste avec le questionnaire de recherche donné aux élèves, dans la même séance, Marcel dit à un élève « *t'écris comme tu l'entends... s'il y a des fautes c'est pas grave* » (25.29)

mot compliqué : « *j'arrivais mal à le prononcer et j'ai perdu un point parce que... parce que j'ai écrit mal quoi* » (Tristan, annexe-clé 09-26, 529).

En Histoire et en Géographie, il y a une insistance sur la majuscule aux noms propres, c'est sans doute une spécificité en relation avec les contenus disciplinaires enseignés (nom de pays, de villes, de personnages historiques). Les enseignants relèvent aussi la ponctuation (les points en fin de phrase) et les accords, En Sciences il semblerait qu'il soit plutôt demandé aux élèves de faire attention, sans précision, Sabrina n'évoque pas du tout l'orthographe, mais l'épreuve donnée aux élèves ne nécessite pas de rédaction.

Une autre dimension de l'orthographe est la part que cela pourrait prendre sur la note. Cette prise en compte ou plutôt la pénalité des erreurs sur la notation est peu explicite, voire cachée³²⁴. Les élèves s'en préoccupent et interrogent les enseignants lorsque cela n'a pas été précisé « *ça compte les points d'orthographe ?* » (T16, 48). Marc ne répond pas vraiment « *tu essaies de ne pas en faire* » (T16, 49). Mais en fin de séance, il indique à un élève qu'il ne met pas de point d'orthographe.

Ce n'est que sur les documents d'évaluation d'Histoire préparés par Sabrina que le barème pour l'orthographe apparaît pour un quart de la note.

Figure 27 : La place de l'orthographe sur un document d'Histoire

Evaluation d'histoire :	sur 15
	Orthographe : sur 5.

De son côté, en Géographie, Catherine indique des possibles pénalités, mais sans préciser le barème :

« juste une petite chose. Les mots que vous avez sous les yeux, s'il y a une faute de copie, madame elle comptera des petites choses, là il n'y a pas de raison de faire de fautes, vous avez tout devant les yeux pour le premier exercice » (T2, 222).

³²⁴ Pour Durupt et al (2004) « l'orthographe et l'expression écrite ne sont pas explicitement évaluées » (p. 203).

En fin d'évaluation, au fur et à mesure que les élèves terminent, les enseignants leur indiquent et rappellent individuellement qu'ils doivent « se relire ». Se relire ne signifie pas forcément qu'il faut faire attention à l'orthographe, cela peut engager les élèves à vérifier le contenu de leurs réponses. Mais la dimension orthographique est régulièrement présente au sein des consignes de relecture : « *tu as relu ? tu as corrigé tes fautes ? (...)* » (Robert, T6, 55) ; « *alors si vous avez terminé avant, relisez-vous essayez de corriger vos fautes d'orthographe hein, ça sera la cerise sur le gâteau. hum. je mets pas de point d'orthographe mais ça serait quand même bien, si on a ter°* » (Marc, T16, 110). Catherine pointe les fautes lorsqu'elle passe dans les rangs « *ben là tu vois pour moi il y a déjà une faute de copie là* » (T2, 270).

La tendance est peut-être davantage d'attention demandée aux élèves sur l'orthographe en Histoire et en Géographie, un peu moins en Sciences. Il est à noter que les élèves qui terminent les premiers sont davantage sollicités pour se relire, alors que les derniers n'ont pas cette possibilité : les maitres mettent fin à la séance dès que les élèves attendus ont terminé de composer. La possibilité de vérifier l'orthographe est donc « un plus » pour les élèves rapides, c'est aussi une activité qui permet aux maitres de maintenir la situation d'évaluation jusqu'au terme de la séance.

Synthèse : Histoire, Géographie et Sciences, des mises en œuvre relativement proches

L'évaluation en Histoire, en Géographie et en Sciences est mise en œuvre de manière quasi-similaire : les séances sont toutes structurées en trois phases dans l'ordre chronologique. Pour toutes ces évaluations, les enseignants attendent une restitution des connaissances, en relation avec ce qui a été enseigné. C'est, semble-t-il, une attente spécifique en Histoire. En Géographie et en Sciences, s'ajoute l'évaluation de savoir-faire avec des réponses attendues sous des formes autres que textuelles : classements dans des tableaux, schémas à compléter ou annoter, usages de graphiques... Alors, les enseignants insistent auprès des élèves pour respecter la mise en forme demandée en s'assurant d'une part qu'ils ont le matériel nécessaire et d'autre part qu'ils comprennent où et comment ils doivent produire leurs réponses.

Lorsque le contenu de l'évaluation porte sur une restitution de connaissances, les enseignants expriment leurs attentes en les mettant en relation avec les leçons que les élèves

ont eu à réviser et la préparation faite en classe. En Histoire et en Géographie, les enseignants préparent les élèves aux questions qui sont alors assez prévisibles, toutefois certaines peuvent porter sur des contenus évoqués en classe sans qu'ils fassent partie des révisions à faire.

En Sciences, les élèves peuvent aussi être évalués sur la mobilisation de leurs connaissances pour argumenter, ce qui semble plus complexe et nécessite davantage d'échanges avec les élèves, surtout individuels avec ceux en difficulté.

Au cours des séances, les enseignants attirent l'attention sur l'orthographe et la rédaction de phrases, non seulement lors des consignes mais aussi en phases 3, au fur et à mesure que les élèves terminent. L'importance est donnée aux mots mis en évidence dans les leçons à apprendre et pour l'Histoire et la Géographie, les majuscules aux noms propres. Il n'est pas aisé d'appréhender la prise en compte de cette dimension sur la notation : effective ou pas ? Il semble que certains barèmes en tiennent compte.

4. Français, Mathématiques et Anglais : des disciplines diversement évaluées

Le Français et les Mathématiques sont les deux disciplines les plus évaluées, elles le sont sur différents modes. Et s'il est possible de penser qu'en raison d'un grand nombre d'évaluations une discipline présenterait une diversité de dispositifs, l'inverse ne se vérifie pas : l'Anglais, une discipline peu évaluée (4 % des documents d'évaluation recueillis), l'est sous des formes variées.

Avant de présenter les variations des dispositifs de ces trois disciplines, je voudrais aborder une raison non disciplinaire à la diversité des pratiques commune au Français et aux Mathématiques : la part des évaluations nationales qui, même si elles ne concernent plus les classes de CM2 influencent les pratiques.

4.1. La part des évaluations institutionnelles sur les pratiques ordinaires

Les évaluations nationales initialement instaurées pour le Français et les Mathématiques ont donné certaines habitudes évaluatives, d'une part pour organiser des

évaluations diagnostiques en début d'année scolaire et d'autre part pour évaluer les élèves plus formellement à des moments clés de la vie scolaire. Plusieurs enseignants rencontrés utilisent ainsi d'anciennes épreuves d'évaluations nationales. C'est pour eux une banque d'outils intéressante : « *j'ai déjà travaillé un petit peu dessus... euh... en cours d'année parce que c'est vrai que j'avais trouvé qu'il y avait des exercices sympatiques euh... notamment sur le dictionnaire (...), donc je les avais repris* » (Marc, annexe 8, 674/675)³²⁵.

Ce sont aussi des épreuves que certains enseignants considèrent comme une référence pour attester des compétences des élèves en cours d'année ou en fin d'année scolaire pour compléter le livret personnel de compétences, cela leur permet de conforter ou de pondérer les acquisitions précédemment évaluées par le contrôle continu :

« je vais reprendre le livret d'évaluations nationales (...) comme je ne fais que du contrôle continu. à un moment, c'est bien de s'arrêter de voir un petit peu ce qui reste, même si on re-brasse les connaissances tout le long de l'année / c'est bien de voir ce qu'ils sont capables de faire et moi ça me permet aussi de remplir mes... les livrets que je vais transmettre au collègue. / parce que c'est vrai que sur le moment ils savent le faire mais si je me rends compte qu'au mois de juin (...) ils savent plus le faire, bon ben je mitigerai, ça me permettra, ça établira un doute au niveau du remplissage du dossier, voire on passera plutôt de l'acquis vers le non-acquis / parce que c'est vrai qu'il y a des enfants qui sur le coup... à force de travail c'est vrai bon... vont y arriver mais qui vont... qui n'ont pas stabilisé l'apprentissage » (Marc, annexe 8, 644-650).

Ces évaluations sont aussi utilisées pour un élève en particulier lorsque son orientation est discutée. C'est le cas pour envisager les P.P.R.E.³²⁶ Passerelle, dispositif destiné à certains élèves de CM2 pour accompagner leur entrée en sixième, bien que l'usage de ces épreuves ne

³²⁵ J'ai constaté, de manière inattendue, qu'il utilise aussi ces évaluations avec ses élèves de CM1 : lors d'une séance observée, des élèves de CM2 s'exclament à propos d'un exercice « *on l'a fait l'année dernière* » (M19, 27). Il semble que c'est tout à fait par inadvertance qu'il leur a donné le même exercice « *sûr ? / (...) j'ai ma mémoire qui me joue des sales tours* » (*id.*, 29/33).

³²⁶ Un P.P.R.E. (Programme Personnalisé de Réussite Educative) Passerelle est un dispositif d'aide spécifique pour les élèves entrant en sixième. La circulaire de préparation de la rentrée 2011 (BO n° 18 du 5 mai 2011) indique les modalités de **l'élaboration de "PPRE passerelle"** : "S'appuyant sur les constats du livret personnel de compétences au palier 2, ces rencontres permettent de formaliser dès la fin du CM2 des **"programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) passerelle"** conçus dans le cadre des commissions de liaison par le professeur des écoles et les professeurs de français et de mathématiques du collège. Ce PPRE passerelle définit les objectifs d'apprentissage prioritaires et les modalités de poursuite des aides engagées dès le début de la sixième."

soit pas obligatoire pour les liaisons avec le collège. Catherine m'explique en entretien qu'elle les utilise aussi pour valider les acquisitions de tous les élèves de sa classe en fin d'année scolaire³²⁷.

Lorsqu'ils utilisent ce type d'épreuves, les maîtres sélectionnent certains exercices. Marc explique ce choix aux élèves alors qu'il leur donne les consignes tirées d'un livret d'évaluations nationales :

« (...) sur votre feuille, il y a deux exercices. (...) donc l'exercice quatorze on ne le fait pas. On le met de côté, on l'utilisera beaucoup plus tard dans l'année. Par contre, l'exercice quinze vous êtes tout à fait capables de le faire » (M19, 57).

À un élève qui demande *« on n'est pas capable de faire l'exercice quatorze ? »* (M19 58), il répond *« je pense qu'il y a peut-être des choses à réviser avant. Il y a des choses à réviser (...) »* (id., 59).

Les maîtres suivent le dispositif qui institue la passation des consignes exercice par exercice au fur et à mesure de l'effectuation par les élèves, en respectant le temps défini dans le protocole. Cela confère aux séances une structure en phases alternées (M19).

En Anglais aussi, les enseignants peuvent s'inspirer d'évaluations institutionnelles : plusieurs académies en ont mis en place³²⁸, et pour certaines avec une remontée des résultats à leur échelle (à Caen par exemple). Elles sont appelées évaluations académiques ou évaluations départementales. L'académie de Savoie a instauré un « Passeport LV pour le collège » dont les épreuves proposées s'inspirent de celles d'autres académies. Différentes épreuves et formes de passation sont proposées aux enseignants. Je montrerai l'usage qu'en fait un enseignant dans sa classe.

³²⁷ J'ai effectivement observé cette pratique l'année scolaire suivante dans sa classe.

³²⁸ Par exemple celles de Caen, Rennes, Toulouse (voir leur référencement en biblio). Elles sont à mettre en relation avec l'instauration d'un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), comportant des propositions pour déterminer les niveaux de compétences (Rosen & Lepez, 2006). Le niveau A1 est requis pour les élèves en fin de CM2 (MEN, 2008, p. 23).

Ainsi, les sources initialement prescriptives deviennent des recommandations influentes sur les pratiques ordinaires et cela même alors qu'elles ont pu être critiquées³²⁹ et mal vécues par les maîtres (Harlé-Giard & Josso-Perrochaud, 2013 ; *Recherches*, 1994, 2003) lors de leur mise en place. Les épreuves institutionnelles sont alors exploitées en les adaptant au rythme des besoins ou des enseignements.

4.2. Les spécificités du Français, un panel de dispositifs

C'est en Français que s'actualise le plus grand nombre de dispositifs évaluatifs, des dispositifs qui se différencient selon la production demandée aux élèves (écrites ou orales), l'organisation du groupe classe (individuel, groupes ou l'ensemble de la classe) et dont les structures varient.

La plupart des évaluations font appel à une production écrite des élèves. C'est exclusivement sous cette forme que s'effectuent les évaluations formelles en orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire, production écrite et écriture dans toutes les classes observées.

Concernant la lecture, qui comprend aussi ce qui est appelé *littérature* dans les textes officiels (MEN, 2008, p. 21, p. 35), les évaluations portent sur des productions écrites et orales des élèves. Enfin, l'oral semble peu évalué : il existe des évaluations dites « de poésie » qui portent sur la récitation, mais rien sur l'oral en tant que échange ou débat³³⁰, sauf peut-être sous forme d'« exposés ». Ces séances sont structurées en phases alternées : ce sont les élèves voire des groupes d'élèves qui vont réaliser leur production, chacun à leur tour.

Majoritairement (pour huit séances sur onze observées en Français), les passations écrites se déroulent au cours d'une séance structurée de manière *classique*, c'est-à-dire en trois phases dans l'ordre chronologique. Ces séances durent plus longtemps que celles

³²⁹ Je pense ici aux polémiques non seulement internes, mais aussi parce qu'elles ont été largement médiatisées lors des campagnes d'évaluations nationales.

³³⁰ L'oral est désigné par *Langage oral* dans les textes officiels (MEN, 2008), cela comprend « échanger, débattre (c'est-à-dire participer aux échanges de manière constructive) » et « réciter (...) des textes en prose ou des poèmes » (MEN, 2008, p. 34).

d'Histoire, Géographie et Sciences qui se déroulent : douze minutes de plus en moyenne soit 33 minutes 30 (annexe 17, tableau 1).

Il existe aussi la forme alternée qui est à mettre en relation avec l'usage évoqué ci-dessus des épreuves d'évaluations nationales à des fins d'évaluation formelle ordinaire, j'ai observé une séance qui a concerné la lecture et l'écriture³³¹. Enfin, la structure en phases quasi simultanées s'actualise pour la dictée, deux séances ont été observées, elles durent moins longtemps que les autres séances portant sur une production écrite : 23 et 26 minutes (annexe 17, tableau 2).

Je vais exposer les variations des pratiques selon les domaines, voire les contenus évalués. Je préciserai d'abord les limites de mon étude, puis montrerai les spécificités du trio « orthographe – grammaire – conjugaison » et ferai une focale sur la dictée. J'aborderai ensuite différents dispositifs évaluatifs de la lecture et terminerai les spécificités du Français en interrogeant la place accordée aux évaluations de l'oral.

4.2.1. Limites de l'étude : des observations qui ne couvrent pas tous les domaines

Le regard que je vais apporter sur les pratiques spécifiques aux évaluations du Français mettent au jour les variations possibles des dispositifs. Toutefois cet éclairage est limité aux observations que j'ai pu faire dans les classes. Le panel présenté n'est pas exhaustif, c'est une approche limitée, d'abord parce que je n'ai pas pu aborder tous les domaines du Français et qu'ensuite je n'ai pas suffisamment d'observations au sein d'un même domaine pour ouvrir à davantage de possibles.

J'ai observé 16 séances d'évaluations ordinaires en Français, auprès de six enseignants, chacun ayant été observé entre une et cinq séances. Je rappelle que la programmation des observations a été mise en place en fonction des disponibilités de chacun, mais avant tout en réponse aux « invitations » des enseignants. Ainsi, je n'ai pas observé en fonction d'une méthodologie qui aurait effectivement pu être mise en place de manière à structurer l'éventail possible des observations d'un échantillon représentant tous les domaines

³³¹ Cette séance s'est déroulée en deux temps chronométrés. L'exercice de lecture écrite a duré 28 minutes et celui d'écriture 15 minutes.

du Français. Cela aurait encore été limité dans la mesure où il existe aussi des variations au sein des domaines, en fonction des contenus évalués.

Ce sont donc cinq séances en lecture qui ont été observées, quatre en conjugaison, trois en poésie, une en orthographe et une en grammaire, auxquelles s'ajoutent deux séances de dictée³³².

Tableau 33 : Répartition des évaluations de Français, par domaine

Domaine	Contenu	Enseignants	Référence séance
Conjugaison	(non précisé)	Robert	T 19
	Le verbe. Situer une action dans le temps.	Magali	M 20
	le passé composé	Marcel	T 8
	le présent de l'indicatif	Marcel	M 21
Dictée	(non précisé)	Marcel	T 14
	(non précisé)	Sophie	M 11
Grammaire	le C.O.D. et les déterminants	Marc	M 18
Lecture	Lecture – écriture	Marc	M 19
	Lecture compréhension	Catherine	T 17
	(écrit)	Robert	M 12
	Lecture orale (2 séances)	Catherine	T 3 - T 4
Orthographe	Accords en genre et en nombre	Robert	M 13
Poésie	(récitation)	Marcel	T 9
	(récitation : 2 séances)	Catherine	T 1 - T 5

³³² J'ai aussi observé, deux séances, tout à fait par hasard, alors que j'étais présente dans des classes. Les conditions d'observation n'étaient pas similaires aux autres, elles ont été enregistrées et n'ont pas été transcrites mais elles ne sont pas comptabilisées ici. Cela concerne une séance en lecture, avec un élève de CM1 dans la classe de Marc, et une dictée de mots invariables (annoncée contrôle de grammaire) dans la classe de Robert. J'ai écarté la séance de lecture dans la mesure où elle ne concernait pas un élève de CM2. J'utiliserai toutefois cette observation pour agrémenter l'étude des pratiques d'évaluation en lecture qui, semble-t-il, était aussi mise en œuvre pour les élèves de CM2. Je n'ai pas mesuré le caractère formel ou non de la dictée de mots.

C'est un premier résultat de constater les domaines pour lesquels j'ai pu observer des passations d'évaluation : majoritairement la conjugaison et la lecture, puis la poésie et la dictée et de façon moindre la grammaire et l'orthographe au détriment des autres domaines. Cela pourrait permettre de penser l'importance des évaluations dans ces domaines, mais cela est un peu différent de leur importance relevée dans les dossiers d'élèves : la conjugaison est en quatrième position par rapport aux autres domaines et la lecture en sixième position. À mon sens c'est avant tout les évaluations que les enseignants sont prêts à montrer.

Cela interroge l'absence d'observations en vocabulaire, en production d'écrits, ainsi que du langage oral (en dehors de la récitation de poésie).

4.2.2. Le trio « orthographe grammaire conjugaison »

L'orthographe, la grammaire et la conjugaison sont des domaines évalués de manière quasi-similaire dans les différentes classes observées. Les enseignants ne varient pas les formes évaluatives. Ces évaluations se font systématiquement à l'écrit et concernent la classe entière. J'inclus la dictée dans ce domaine triptyque mais je montrerai que ce type d'exercice a une mise en œuvre différente des autres évaluations (infra 4.2.3.)

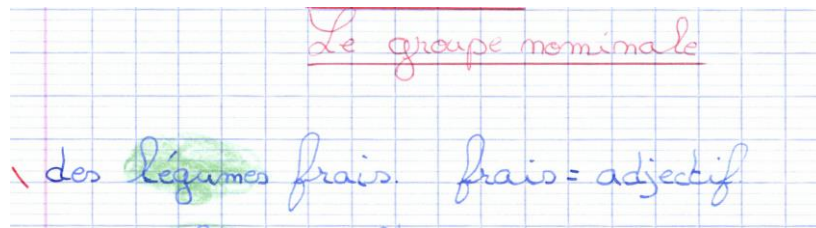
4.2.2.1. Couleurs et dictionnaire, quelques usages

Les passations d'évaluation en orthographe, grammaire et conjugaison ne nécessitent pas régulièrement d'outil spécifique, il arrive toutefois que les enseignants précisent des couleurs à utiliser.

En grammaire, cela s'actualise pour coder les fonctions grammaticales (annexe-clé 07, M18), et cet usage de la couleur est confirmé sur les documents d'évaluation pour mettre en évidence certaines réponses³³³.

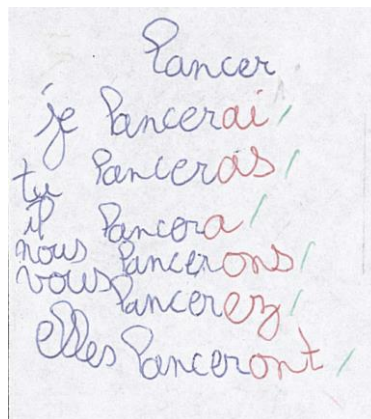
³³³ La couleur n'est pas toujours visible sur les documents mis en annexes puisque ce sont des photocopies de documents originaux. C'est toutefois lisible dans les consignes.

Figure 28 : Un code couleur pour les fonctions grammaticales (annexe-clé 01, doc 718)



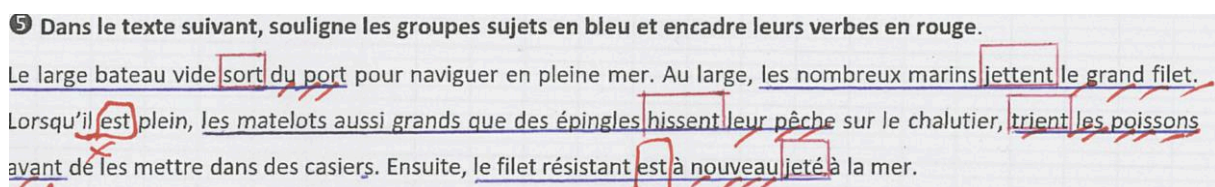
En conjugaison, les couleurs sont parfois utilisées pour mettre en évidence le verbe ou bien la différenciation entre le radical et la terminaison.

Figure 29 : Un code couleur pour les terminaisons de conjugaison (annexe-clé 01, doc 90)



Il me semble qu'il existe des codes couleur plus répandus que d'autres : par exemple le rouge pour le verbe, mais cela n'est pas stabilisé.

Figure 30 : le code couleur rouge pour le verbe (annexe-clé 01, doc 357)



Les variations du code couleur entre les exercices lors des enseignements et ceux des épreuves d'évaluation peuvent poser problème. Par exemple, Marc précise aux élèves « on entoure comme on faisait en exercices. oui ? donc vous respectez bien le code couleur (...) » (M18, 34), or ce code ne semble pas être le même « Monsieur, hier on avait fait les pronoms

en vert et j'ai cru que c'était en vert » (M18, 113). Il semble aussi qu'une élève est perturbée parce qu'il faut utiliser la couleur rouge pour les articles, elle questionne et évoque le verbe (discours peu audible), l'enseignant lui répond « *moi j'ai pas parlé des verbes, j'ai pas parlé des sujets, allez. hop, les articles définis en rouge (...)* » (M18, 125). Ainsi, un simple changement de couleur par rapport aux habitudes peut amener à des *fausses bonnes* réponses : l'élève code une bonne réponse avec une couleur non appropriée.

Il n'est pas impossible que des enseignants mettent en œuvre des exercices sous forme de QCM qui nécessitent aussi des codages de choix de réponse en couleur, tout comme cela peut se faire en les soulignant (annexe-clé 01, doc 316) ou en les entourant (*id.*, doc 296). Cela n'est toutefois pas spécifique au Français.

Le dictionnaire est un autre outil en usage lors d'évaluations : un enseignant a accordé à un élève de le consulter pour regarder la signification d'un mot lors d'une séance d'orthographe (M13, 95), mais sous condition : « *oui, mais il faut pas que ça te fasse perdre trop de temps* » (M12, 96). L'usage du dictionnaire permet aussi d'éviter l'incident d'une réponse publique : lorsque Lucas demande « *c'est quoi un gain ?* » (M13, 77)³³⁴, et que des élèves sont prêts à donner la réponse oralement, Robert refuse l'échange et réponds « *non, non baissez votre doigt vous. ah, parce que je sens que vous allez donner la réponse. Tu prends le dictionnaire* » (M13, 80).

Le dictionnaire fait partie des outils à mettre à disposition des élèves lors des épreuves d'évaluations nationales du Français, mais limité à la lecture, pas un élève ne l'a utilisé et les enseignants ne les y ont pas incités. Même s'il ne semble pas faire partie des outils régulièrement utilisés lors d'évaluation, ce n'est qu'en Français qu'il en est fait usage³³⁵. Il semble exister une tension entre le temps que cela peut prendre pour le consulter et le bénéfice d'éviter des incidents. D'un point de vue pratique, aller chercher un dictionnaire peut nécessiter le déplacement de l'élève, ce qui est souvent évité lors des séances d'évaluation.

³³⁴ L'exercice consiste à comparer deux mots et dire si l'un est le féminin de l'autre : ici gain et gaine (doc 807)

³³⁵ Lola, élève de la classe de Robert, précise qu'elle a déjà utilisé le dictionnaire pour des évaluations en Français, jamais en Mathématiques ou en Histoire, elle a un doute pour la Géographie (annexe-clé 09, 168-188)

4.2.2.2. *Des référents possibles*

Les élèves peuvent bénéficier d'autres outils que j'appelle des référents. Ce sont des outils auxquels ils peuvent se référer au cours de la séance d'évaluation. Il existe les affiches dans les classes qui comportent parfois des règles de grammaire, tableaux de conjugaison et auxquels tous les élèves peuvent se référer s'ils restent au mur lors de la passation (Dufour, 2016), ce n'est pas toujours le cas. Marcel, au cours de la dictée, va faire un lien avec une affiche qui a été retirée : « *alors avant j'avais un petit papier qui a disparu, c'était ici c'était après les prépositions à, de, pour. Le verbe est à l'infinitif après* » (T14, 186). Il interpelle tous les élèves pour leur rappeler la règle d'orthographe.

Certains élèves sont autorisés à posséder un référent personnel : un cahier de leçon, une fiche spécifique, un manuel scolaire. Ainsi, en conjugaison, dès le début de la phase 2, Marcel dit à un élève qu'il peut se servir de son *Bescherelle* (M21). En phase 3, il envoie un autre élève relire son évaluation « *toi, tu vas là-bas, avec ton Bescherelle / et tu réécrit au bleu là, pas de vert là* » (M21, 105/106) ce qui signifie à l'élève que c'est une correction de relecture qui ne sera pas considérée comme la correction d'une erreur³³⁶ (celle qui serait pénalisée sur le résultat). Toujours en conjugaison, lors d'une autre séance, Marcel indique dès le début de la séance « *toi tu as le droit de sortir ton cahier, là. ton cahier avec les... tes leçons, Marie* » (T8, 11), ce n'est pas la seule élève concernée et en cours de séance (en phase 2), il leur conseille « *n'hésitez pas à regarder vous, vous avez... la leçon hein* » (T8, 114). Il va toutefois refuser le *Bescherelle* à Marie qui le demande « *ah, pas là, là, tu as la leçon hein, je crois que...* » (T8, 183).

Ces aides possibles sont donc mesurées et adaptées aux élèves. C'est dans la classe de Marcel que j'ai observé cette spécificité lors d'évaluations en conjugaison et en dictée. C'est peut-être spécifique à cet enseignant ; toutefois je n'ai pas observé cela dans sa classe pour d'autres disciplines (pas en Mathématiques, ni en Anglais). Ces référents qui semblent limités à certains élèves sont à mettre en relation avec la différenciation de l'évaluation, j'y reviendrai (infra, 4.2.6).

³³⁶ L'usage du vert correspond à la correction d'une faute.

4.2.2.3. Déclencher des automatismes en conjugaison

La conjugaison est le plus souvent pratiquée comme des « gammes » (Astolfi, 2008/2010, p. 77), sous forme d'exercices assez répétitifs³³⁷, elle est évaluée de manière assez similaire.

Les séances de conjugaison sont marquées par les exemples que les enseignants donnent aux élèves pour les aider à comprendre une consigne. Ils ne sont pas donnés d'emblée mais lorsqu'un élève semble en difficulté et qu'il le manifeste au cours des phases 2 et 3. Les maitres tentent de limiter les incidents : il s'agit pour eux de répondre à la difficulté de l'élève, sans répondre à la question de l'évaluation, et ils le font en approchant au plus près le contenu à mobiliser. C'est ce que j'appelle des mises en lien avec les contenus à mobiliser, ceux qui ont été enseignés.

Les enseignants ne manquent pas de stratégies pour accompagner les élèves, d'autant plus lorsqu'une difficulté semble résistante pour un ou plusieurs élèves.

La première stratégie est de proposer des analogies³³⁸ pour amener l'élève à transposer l'exemple et à approcher la réponse. Par exemple, alors que l'élève doit conjuguer le verbe *rester* au passé composé avec le sujet *Annie* (T8), l'enseignant lui indique :

« ça aurait été le verbe tomber. ou ranger, ou manger. t'aurais dit j'ai mangé. mais c'était toi qui parlait. si c'était le verbe tomber, tu aurais dit je suis tombée et qui c'est qui parlait ? Cassie. là, c'est pas Cassie, c'est Annie qui parle » (Marcel, T8, 235).

Une autre stratégie est de substituer des éléments d'une phrase-réponse pour tenter de faire comprendre la consigne en sollicitant la mémoire de l'élève, comme si le maitre cherchait à provoquer un réflexe³³⁹, un automatisme. Pour illustrer, je reprends l'exemple de

³³⁷ Cela ne date pas d'aujourd'hui : Chevel et Manesse (1989) ont décrit l'apprentissage par cœur de la grammaire au XIXème siècle « exactement comme le catéchisme » (p.123) et « pour les verbes, on use et on abuse des exercices de conjugaison » (p. 128).

³³⁸ L'analogie est reconnue par Brousseau (1984) comme un moyen heuristique, mais un redoutable moyen d'obtenir des effets Topaze : « Le professeur comme l'élève trouvent leur salut dans la répétition d'exemples apparemment semblable, et où, en conséquence, c'est la capacité à reconnaître ces similitudes qui est jugée » (Joshua & Dupin, 1993/1999, p. 254).

³³⁹ Comme le réflexe qui consiste à retrouver les mots pour compléter un slogan publicitaire.

l'exercice précédent qui pose toujours problème, un élève demande : « à Annie et ben, on conjugue avec, on marque Annie avec un conjugué ? » (Alexis, T8, 294), au cours de l'échange qui suit, le maître dit « si c'était le verbe tomber, c'est pas le verbe tomber, on aurait écrit je hum hum, le verbe au passé composé » (Marcel, T8, 299). Cette seconde stratégie a mis l'élève sur la piste « donc on conjugue avec je » (T8, Alexis, 302), mais n'a pas provoqué l'automatisme qui semblait attendu : « Voilà ! mais c'est Annie qui parle » (T8, Marcel, 303)

Une troisième stratégie consiste à amener l'élève à énumérer tous les exemples possibles pour mieux s'approprier la consigne, cela passe par un retour sur les règles de conjugaison. Voir par exemple, l'échange entre Robert et l'élève Sandy pour un exercice où il s'agit de *conjuguer les verbes à la personne correspondante du singulier et du pluriel*.

Extrait 5 : Robert amène Sandy à identifier une réponse parmi une série de propositions (T19, 104-117).

Sandy	<i>quand c'est au pluriel... on doit mettre au... singulier ?</i>
Robert	<i>voilà. donc. si c'est je. qu'est-ce que tu vas mettre ?</i>
Sandy	<i>ben nous</i>
Robert	<i>si c'est tu ?</i>
Sandy	<i>vous</i>
Robert	<i>si c'est il ?</i>
Sandy	<i>ils avec un s</i>
Robert	<i>si c'est nous ?</i>
Sandy	<i>je</i>
Robert	<i>si c'est vous ?</i>
Sandy	<i>tu</i>
Robert	<i>et si c'est elles, avec un s ?</i>
Sandy	<i>il.</i>
Robert	<i>perdu ! elle. c'est pareil.</i>

Une autre stratégie consiste pour l'enseignant à lister lui-même différents possibles, mais en évitant la réponse attendue, comme s'il ne la connaissait pas. L'exemple qui suit est la réponse de Robert à un autre élève, toujours pour le même exercice, il explique :

« le temps c'est à toi de le deviner en fonction de ce que tu lis. J'aurai grandi tu dois dire ben... je sais pas... si c'est du présent, du futur de

l'imparfait, du... voilà et tu le mets au pluriel. à je ça va être nous, à tu ça va être vous et à il ça va être ils avec un s. » (T19, 127).

Mais puisqu'un troisième élève (Clément) pose à nouveau la question, Robert va engager l'élève dans un échange dirigé, pour réaliser avec lui un exemple au tableau.

Extrait 6 : Un échange dirigé pour expliquer une consigne (T19, 156-168)

Robert	<i>si je mets... je marche. qu'est-ce que tu vas m'écrire à côté ? [3s] (il écrit au tableau : « je marche»)</i>
élève ?	<i>{nous} [2s]</i>
élève ?	<i>{oh...}</i>
Robert	<i>allez vas-y, donne moi la réponse</i>
Clément	<i>nous marchons</i>
Robert	<i>nous marchons ! (il écrit « nous marchons » au tableau). il est conjugué à quel temps ? [3 s]</i>
Clément	<i>euh... au... au présent.</i>
Robert	<i>au présent ! et comment tu le sais ? [2s] comment tu le sais que c'est du présent ? allez ! Clément !</i>
Clément	<i>ben xxx marche</i>
Robert	<i>ben voilà. parce que là j'ai vu que ça se terminait par un e et il me semble que depuis le C.E.1 quand c'est je avec un e, souvent ça marche un p'tit peu avec le présent. donc à quel temps tu vas conjuguer tes verbes ?</i>
Clément	<i>le temps qui est demandé, le temps qui est devant.</i>
Robert	<i>et voilà. au temps qui est demandé, au temps qui est donné. t'as rien à inventer. tu conjugues au même temps. ça marche ?</i>
Clément	<i>oui.</i>

Ainsi, lorsque les enseignants sont amenés à donner des explications en conjugaison, ils entrent dans les contenus disciplinaires par l'exemple, l'analogie. Les maîtres remettent les élèves dans le cadre disciplinaire, comme s'ils étaient en situation de classe au cours d'une leçon, tout en évitant de donner eux-mêmes la réponse. Ils placent les élèves sur la piste, en la bornant de manière assez étroite, jusqu'à parfois « l'usage abusif de l'analogie » qui dénature le savoir en jeu (Joshua & Dupin, 1993/1999 p. 254)³⁴⁰.

³⁴⁰ En citant ces auteurs, je suis en accord avec eux quand ils disent qu'il ne s'agit pas « de porter un jugement moral sur ces pratiques » (Joshua & Dupin, 1993/1999, p. 254).

4.2.2.4. *Commenter les productions des élèves au cours de la séance, en grammaire et en conjugaison*

Au cours des séances, les enseignants communiquent de manière individuelle avec les élèves pour réagir alors qu'ils ont pris des informations sur ce qu'ils produisent ou ont produit. C'est rarement pour valider leurs réponses mais plutôt pour invalider ou au moins remettre en cause ce qu'ils ont écrit. J'ai relevé ces signes lors des évaluations de grammaire et de conjugaison, pas lors de l'unique séance d'orthographe observée.

J'ai relevé plusieurs manières de procéder, plus ou moins explicites. Au cours de la phase 2, lorsque les enseignants passent auprès des élèves, ils interviennent pour indiquer à l'élève de veiller à ce qu'il est en train de répondre « *relis bien la consigne* » (M20, 56). C'est plus précis lorsque l'enseignant fait un geste sur la copie et/ou lorsqu'il questionne directement l'élève : « *qu'est-ce que tu dois faire dans le dernier exercice ?* » (M18, 123) ou bien « *tu dois supprimer la répétition en mettant quoi ?* » (M18, 70). L'enseignant semble alors accompagner davantage l'élève à la réflexion sur un point précis de la consigne.

Une autre pratique, assez fréquente, est de regarder la copie de l'élève et d'insister auprès de lui pour qu'il se relise alors qu'il semble avoir terminé son évaluation, c'est une manière de lui dire qu'il n'a pas tout fait répondu aux attentes. L'adresse à l'élève est assez directive « *toi tu t'es pas relu* » (M21, 107), « *relis encore un petit peu, Sarah* » (M21, 110). Ces manières d'interpeler l'élève sont sans doute destinées à ce qu'il modifie des réponses, mais cela ne l'oriente pas beaucoup sur ce qui ne va pas : ni où, ni quoi, ni combien de réponses à reprendre. C'est parfois plus précis et l'élève est orienté pour sa relecture :

« est-ce que tu t'es relu ? tu as vérifié qu'il ne manquait rien dans les C.O.D ? qu'ils étaient tous là, que tu les avais tous soulignés, et qu'il n'en manquait pas un morceau ? parce que le C.O.D. ça peut être très court et ça peut aussi être très long ? » (M18, 80)

Ces remarques s'actualisent aussi au moment où l'enseignant récupère les copies au fur et à mesure que les élèves terminent. Il peut faire un retour à l'élève en lui donnant une indication positive sur ce qu'il a effectué « *c'est pas mal Alexis, tu as bien travaillé, c'est bien* » (T19, 83) ou bien une indication plutôt négative « *J'ai vu une chose qui me fait mal aux yeux* » (T19, 80). Deux possibilités s'offrent alors à l'enseignant : soit il garde la copie sans modification possible pour l'élève, soit il décide de lui rendre sa copie et l'engage à

modifier ou à compléter ses réponses, ici encore de manière plus ou moins précise : « *moi je me lirai... encore mieux* » (M 21, 93) « *allez relis ton premier exercice. Ce que tu m'as fait est pas mal mais je crois qu'il manque de choses* » (M18, 132).

Il arrive aussi que la copie soit rendue pour des raisons d'illisibilité de la réponse « *regarde, là, tu vois ? pour moi c'est quoi ça ? c'est un gribouillis. donc tu... ça, ici aussi pour moi il y a du gribouillis là* » (M21, 100).

Il semble que l'invalidation en fin d'évaluation est plutôt destinée aux premiers élèves qui terminent leur production. Différentes raisons peuvent expliquer cela : d'abord parce que l'enseignant peut prendre le temps de le faire en attendant que tout le monde termine, peut-être vérifie-t-il que la rapidité n'a pas nui à la bonne effectuation des exercices demandés... mais cela lui permet aussi d'occuper l'élève à bon escient en attendant la fin de la séance. Cela interroge : les élèves rapides sont-ils avantagés ?

Il est possible de penser que les pratiques d'invalidation varient selon le niveau de l'élève estimé par l'enseignant : « *alors Alexis, je te rends celui-là, tu peux mieux, il faut que tu fasses la même chose et tu mets si c'est je, tu, nous (...) vas-y.* »³⁴¹ (T19, 149). A ce propos, Marcel est venu me dire au cours de l'évaluation qu'il avait envoyé Rémi en fond de classe avec le Bescherelle « *parce qu'il peut faire, mais c'est plus vite fini, plus vite tranquille, et puis, mais, de toute façon, il faut qu'il utilise le Bescherelle aussi. L'année prochaine ils l'utiliseront* » (M21, min 25.30).

Ces différentes formes de validation et d'invalidation ne sont pas systématiques pour toutes les séances de grammaire et de conjugaison, y compris pour un même enseignant. En effet, dans la classe de Marcel, je n'ai pas repéré de pratique de validation ou d'invalidation en séance de conjugaison T8, mais plutôt des stratégies de mises en lien en réponse aux questions des élèves, au contraire de la séance M18 marquée par les invalidations. Ces deux séances se sont déroulées sur des années scolaires différentes, donc avec des élèves différents, la première portait sur le passé composé, l'autre sur le présent de l'indicatif, un contenu qui est peut-être plus simple pour des élèves de CM2.

³⁴¹ Il semble que le maître ait écrit sur la copie de l'élève : a-t-il proposé un exemple ?

4.2.3. La dictée, un exercice spécifique

La dictée est un exercice traditionnellement rattaché à l'orthographe mais je le conçois comme une manière d'évaluer d'autres sous-domaines disciplinaires, n'est-ce pas un exercice qui peut être aussi rattaché à la grammaire et à la conjugaison ? Chervel & Manesse (1989) ont montré comment la dictée était un exercice historiquement destiné à l'acquisition de l'orthographe en s'appuyant sur la grammaire scolaire. La conjugaison qui apparaît dans les classes comme un « marqueur disciplinaire » (Reuter, 2013, p. 107) est aussi mobilisée au cours des dictées.

La dictée est un exercice évaluatif particulier : d'une part parce qu'il relève de plusieurs domaines disciplinaires sous la forme d'un unique exercice, et d'autre part parce qu'il s'actualise selon un dispositif spécifique au sein du Français. Mais encore, parce qu'« on ignore à quoi sert l'exercice le mieux ancré dans les mœurs scolaires ! » (Chervel & Manesse, 1989, p.130) puisqu'il semble désigner à la fois un dispositif de contrôle des acquisitions des élèves et un dispositif visant « la construction d'un savoir orthographe » (Fialip Baratte & Szajda Boulanger, 2009, p. 4).

J'ai observé deux passations de dictée, l'une dans la classe de Marcel (T14) et l'autre dans la classe de Sophie (M11). Je vais en exposer trois caractéristiques : la préparation, les structures de séances et les mises en lien avec les contenus enseignés.

4.2.3.1. Préparer les élèves à la dictée

Les deux séances observées ont fait l'objet d'une « préparation de dictée », c'est un temps dédié au cours duquel les enseignants vont commencer à aborder la dictée avec les élèves quelques jours avant la séance. Même si je n'ai pas observé cette phase spécifique, les maitres m'ont indiqué cette phase de préparation et m'ont remis les documents qui s'y rapportent. On peut aussi le percevoir dans le discours des enseignants au cours de la séance « *ça a été fait dans le cahier, la semaine dernière* » (T14, 113). Il me semble donc que parmi la diversité des pratiques (dictée réflexive, l'auto-dictée, la dictée différée ou élective, mais

encore la dictée négociée ou collaborative, Fialip-Baratte & Szajda-Boulangier, 2009)³⁴², les séances concernaient ce qu'il est possible d'appeler une « dictée préparée ».

Dans les deux classes, les élèves ont eu une petite fiche expressément intitulée « préparation dictée n°25 » (T14) ou « coup de pouce – dictée n° » (annexe-clé 01, doc 805). Elles comportent des mots, groupes de mots et verbes que les élèves ont eu à recopier, à accorder ou à conjuguer. Les élèves ont eu ce travail de préparation à faire à la maison, « *il faut l'apprendre par exemple, les verbes qui sont marqués dedans et on va les ravoir dans la dictée qu'on va faire* » (Lola, annexe-clé 09-49, 312/314). Eloïse explique « *les copier trois fois les mots* » (annexe-clé 09-73,174), il semble qu'il y a une répartition du travail sur la semaine et vérifié « *tous les matins, comme là par exemple le a on l'a pour mardi, le b pour jeudi et le c pour vendredi et tous les matins ben on corrige* » (id.,178).

Catherine explique sa méthode pour les dictées qu'elle appelle « classiques » :

« préparation de dictée en classe le mardi et je la faisais³⁴³ le vendredi (...) il y avait une partie préparée pendant la classe, on prenait une demi-heure. Les exercices un petit peu difficiles que je revoyais avec eux et le reste ils le préparaient à la maison. Le vendredi matin on arrivait, on corrigeait tout ce qui avait été fait à la maison. Moi je ramassais, je corrigeais le midi les mots. pour voir s'il n'y avait pas d'erreur parce que quand même, c'est ça, tu as des gamins qui vont copier euh... tu vois cinq fois le mot et qui ont fait une erreur (...) et après on fait la dictée en début d'après-midi vendredi / donc (...) ils ont revu, ils ont corrigé la préparation de dictée le matin, les mots à la récréation ils les ont refaits s'il y a eu un problème et on fait la dictée (...) » (annexe 8, Catherine, 558/560)

Dans la classe de Sophie, la séance de passation débute par un rapide retour sur la préparation « *alors rappelez-moi ce qu'on a vu en préparation de dictée (...)* » (M11, 1). L'enseignante va prendre trois minutes pour reprendre avec les élèves les points essentiels de la dictée : le temps utilisé dans le texte (le présent de l'indicatif), les règles de conjugaison à

³⁴² Une rapide consultation sur les blogs d'enseignant et sites de circonscription, montre la diversité des terminologies pour désigner ces formes de dictées. Il n'a pas lieu ici de discuter toutes ces désignations et variations de pratiques, elles semblent toutefois désigner des situations d'apprentissage, alors que les dictées observées m'ont été présentées comme des dictées évaluatives.

³⁴³ Catherine parle au passé, puisque l'année scolaire est achevée, l'entretien a eu lieu en juillet.

mobiliser « *quelles sont les terminaisons du verbe du troisième groupe ?* »³⁴⁴ (M11, 12) et les règles d'accord dans le groupe nominal. Elle leur rappelle la méthode de repérage « *on cherche en priorité le... / nom commun et ensuite on cherche son genre et son nombre* » (M11, 59 / 61).

Dans la classe de Marcel, il y a un temps de battement entre ce qui vient de se terminer (une autre évaluation) et le début de la séance, l'enseignant va conseiller aux élèves qui attendent « *on peut pas regarder un p'tit peu sa feuille verte*³⁴⁵ *pendant qu'on... non ?*, *la petite fiche verte, vous savez que vous avez une dictée, là, qui va arriver* » (T14, 57 / 59).

Ainsi, les élèves sont engagés dans une dictée dont ils connaissent une partie des mots et les principales règles d'orthographe à mobiliser.

4.2.3.2. Des séances organisées autour des lectures et relectures du texte

Les séances de dictée sont organisées autour de plusieurs lectures du texte, à voix haute, par l'enseignant. Cela s'actualise sous des formes différentes : des lectures intégrales et en une seule fois du texte, avec ou sans les indications de ponctuation, ainsi qu'une lecture centrale, mais discontinue pour dicter le texte. L'organisation classique est constituée d'une première lecture du texte intégral sans la ponctuation, puis une lecture discontinue spécifique à la dictée même, et enfin au moins une relecture intégrale du texte en indiquant la ponctuation. Les élèves sont enfin engagés dans la (re)lecture, non pas du texte d'origine comme l'a fait l'enseignant, mais de celui qu'ils ont eux-mêmes écrit pour qu'il soit conforme à celui d'origine.

En fin de la phase d'installation, les enseignants appellent à la concentration des élèves avant de faire la première lecture de l'ensemble du texte de la dictée « *je la lis, on écoute / donc je la lis. écoutez.* » (T14, 99/102) « *je vous lis la dictée. Vous posez tous vos crayons* » (M11, 61). Puis, ils vont engager les élèves à écrire ce qu'ils vont dicter, en leur précisant une brève consigne de mise en page « *vous n'oubliez pas de passer des lignes* » (M11, 65) ou bien « *on commence à deux carreaux* » (T14, 102).

³⁴⁴ Un affichage est présent dans la classe avec les terminaisons indiquées pour chacun des trois groupes.

³⁴⁵ Il parle de la petite fiche de préparation de dictée.

Avant de commencer à dicter le texte à écrire, l'enseignant fédère l'ensemble des élèves pour qu'ils soient prêts, tel un départ dans les startingblocks : « *on peut y aller ? (...) / on y va* » (M11, 65/68). « *on est prêt ? / attention, on commence (...)* » (T14, 102/104). Le maître et les élèves sont alors engagés ensemble dans la dictée proprement dite : l'enseignant lit ce qu'il faut écrire, les élèves écrivent ce qu'ils entendent. C'est ce qui confère à la séance une structure en phases quasi simultanées. L'enseignant ne peut faire autre chose puisque l'activité des élèves dépend de la sienne, d'ailleurs en dictée la mise au travail est signalée par « *on y va* » et non pas « *allez-y* ».

L'enseignant lit le texte, par groupe de mots qu'il répète plusieurs fois, sans régularité dans le découpage du texte. Ainsi, certains groupes seront plusieurs fois dictés, puis repris avec le mot ou le groupe de mots suivant. Les syllabes sont parfois détachées ou allongées, ce qui confère une structure assez particulière du texte. Par exemple³⁴⁶ :

« un im-mense. un im-mense paysage. un im-mense paysage / un im-mense paysage mon... te devant... moi. un immense paysage mon-te devant... moi / un immense paysage, monte devant moi... jusqu'au ciel [interruption pour parler à un élève] jusqu'au ciel. un immense paysage monte devant moi. jusqu'au ciel, deux points (...) » (M11, 68/69/70)

Cette lecture discontinue du texte peut poser problème aux élèves qui ne perçoivent pas la séquence à écrire : alors que l'enseignante a répété quatre fois « *qui serpente* », elle fait remarquer à un élève « *tu vas l'écrire combien de fois qui serpente ?* » (M11, 89-91).

Il n'est pas rare que le texte dicté soit entrecoupé par des remarques de l'enseignant. Ainsi deux discours se juxtaposent, c'est la tonalité qui permet de percevoir la différence entre la communication du texte à écrire et une communication adressée à un ou plusieurs élèves. Par exemple : « *grâce à elle, virgule il a, observé. je ne veux plus de Blanco hein, je l'ai déjà dit. ça c'est... il a observé les cratères de la Lune (...)* » (T14, 140).

Après la dictée elle-même, vient le temps des relectures. L'enseignant relit le texte en précisant la ponctuation. Marcel insiste auprès des élèves pour que cette lecture leur permette

³⁴⁶ Dans la transcription de cet extrait : le trait d'union à l'intérieur des mots rend compte du découpage en syllabes et les points de suspension de l'allongement de la syllabe, le point un arrêt dans le discours et la virgule une brève respiration.

de compléter leur texte des éventuels mots oubliés « *c'est là que vous bouchez vos trous si vous avez des trous* ». Il s'agit donc pour les élèves de vérifier d'abord la globalité du texte, et c'est seulement après que les maitres les engagent à vérifier l'orthographe. Les stratégies sont de deux sortes (au moins pour les classes observées). Marcel va rythmer ces vérifications en relisant deux nouvelles fois le texte et en ponctuant de conseils méthodologiques : « *vous regardez les accords... les genres les nombres. Si y'a pas des petites lettres oubliées... à la fin d'un mot...* » (T14, 256). Quant à Sophie, elle va engager les élèves dans un travail individuel d'analyse grammaticale pour les amener à réfléchir sur les accords : « *alors je veux que vous souligniez en rouge tous les verbes conjugués, s'il vous plaît* » (M11, 118).

Ces pratiques de relecture sont relativement différentes, elles amènent toutefois chacun des enseignants à faire des liens avec les règles orthographiques à mobiliser. Sophie, qui a rappelé les règles avant de dicter le texte, y revient en dirigeant la relecture des élèves, alors que Marcel dirige l'écriture tout au long des lectures et relectures du texte dicté.

4.2.3.3. Les « mises en lien » avec les contenus à mobiliser

Tout au long de la séance, que ce soit au cours de la dictée ou lorsque les élèves se relisent, les maitres donnent des indications pour les accompagner dans leur démarche de vérification. Ces mises en lien³⁴⁷ sont de différentes ampleurs : de la réponse donnée aux références éloignées en passant par ce qu'il est possible d'appeler l'*effet Topaze* (Brousseau, 1984). Toutes les formes sont possibles au cours d'une même dictée. Ainsi, les élèves peuvent accéder plus ou moins facilement à l'orthographe exacte de certains mots de la dictée, selon les apports *à priori* mesurés des enseignants.

Les maitres donnent l'orthographe exacte des noms propres. C'est ainsi que Sophie écrit « Marcel Pagnol » au tableau (M11, minute 14) et Marcel, « Galilée » (T14, 107). Toutefois, les noms propres connus ne sont pas écrits, l'enseignant rappelle aux élèves que ces mots ont déjà été rencontrés.

Les règles d'orthographe sont soulevées au moment même où les élèves en ont besoin. Parfois de manière claire, sans ambiguïté possible, en énonçant la règle à mobiliser

³⁴⁷ J'ai discuté ce terme dans le chapitre 2, partie 2.1.5.

: « *l'Inquisition n'hésitait pas à torturer (...) après les prépositions à, de, pour. le verbe, est à l'infinitif après* » (T14, 186). Ou bien de manière plus suggérée « *de faire respecter... respecter n'est pas conjugué là* » (T14, 173). Le repère orthographique est parfois unique à la classe « *c'est un temps que l'on a appris en début d'année / c'était le deuxième temps que l'on a appris.* » (T14, 182/184). La précision suivante suggère relève de l'énigme : « *l'Inquisition n'hésitait pas. la terminaison se termine comme le temps / à peu près, oui, à la troisième personne du singulier* ». (T14, 184/185).

L'effet Topaze se manifeste à plusieurs reprises au cours des deux séances observées : Sophie découpe les syllabes des mots à double consonne en insistant « *val-lons* » « *som-mets* », « *col-lines* » (M11, 78, 80, 86, 88). Marcel insiste sur la liaison en dictant « *à cause de ses idées* », il répète huit fois ce groupe de mots (T14, 161- 167) et précise deux fois « *les siennes d'idées* ». Il revient sur ce passage à la suite d'une question d'élève et en vient « à prendre en charge l'essentiel du travail » (Brousseau, 1984, p.7), aidé en cela par les échanges avec les élèves et en dépit d'une tentative de ne pas les laisser en dire trop (voir échange ci-dessous).

Extrait 7 : Marcel insiste sur les liaisons pour inciter à accorder le pluriel (T14, 257-267)

Cassie	<i>C'est la même idée ou les mêmes zidées (elle fait la liaison)</i>
Marcel	<i>Les mêmes zidées, les mêmes idées. Les mêmes zidées. C'est pareil, mais ça peut t'aider. Ça doit t'aider</i>
Axelle	<i>Les mêmes zidées ?</i>
Marcel	<i>Les mêmes idées. Mais je vous dis, moi quand je dis, je dis les mêmes zidées.</i>
Angélica	<i>Oui, parce qu'il dit la liaison</i>
Marcel	<i>Chut chut, c'est tout.</i>
Elève ?	<i>Ah !</i>
Marcel	<i>En poésie on fait quelquefois des choses pour euh... ça peut t'aider non ?</i>
Angélica	<i>Oui... au crayon de bois.</i>
Marcel	<i>Chut, chut, allez.</i>

Marcel évoque les liaisons tracées sur les textes de Poésie, il met donc en relation la difficulté orthographique avec des astuces d'un autre domaine du Français. Il met aussi en relation des mots de la dictée avec les disciplines dans lesquelles ils ont déjà été rencontrés. C'est ainsi qu'il précise aux élèves que « *la Lune attention quand on l'écrit. vous vous rappelez en sciences quand on écrivait la Lune ? / la première lettre surtout. Ben là c'est*

pareil »³⁴⁸ (T14, 140/142). Il refuse d'écrire Jupiter au tableau, pour les mêmes raisons « *on l'a vu en sciences cette année aussi et on doit savoir l'écrire* » (T14, 146), il rappelle encore aux élèves qu'ils ont déjà rencontré le mot *phases* dans le contrôle de sciences.

Il existe donc une diversité de pratiques d'accompagnement de tous les élèves au cours de la dictée. Sophie, qui laisse du temps pour qu'ils se relisent à l'appui d'une pratique d'analyse grammaticale, individualise davantage les échanges et fera des retours *sur le champ* pour pointer les erreurs sur les copies. Elle questionne les élèves pour les amener à se corriger « *un pi-ton, y'a rien qui t'embête dans piton ?* » (M11, 161) ou bien à nouveau par un effet Topaze donnant « l'impression qu'il n'y a pas véritablement d'enjeu cognitif mais un rite qu'il faut respecter » comme le relèvent Berdot, Blanchard-Laville et Chaussecourte (2003, p.174) alors que *Mélanie est au tableau* (Blanchard-Laville, 2003). Voir par exemple l'échange entre Sophie et un élève, sur le temps attribué à la relecture du texte :

Extrait 8 : Quand Sophie incite un élève à accorder un adjectif (M11, 165-171)

Sophie	<i>alors des pinèdes noires... adjectif...</i>
élève	<i>noires</i>
Sophie	<i>oui. donc... pinèdes... son genre et son nombre...</i>
élève	<i>féminin pluriel</i>
Sophie	<i>féminin pluriel, donc l'adjectif</i>
élève	<i>(inaudible)</i>
Sophie	<i>est-ce qu'il est féminin pluriel ?</i>

Quant à Marcel, il va différencier l'aide qu'il apporte en modulant les conditions de la dictée pour certains élèves : adaptation de la longueur de la dictée, autorisation de consulter un référent (le document de préparation de dictée, un cahier de leçon). Au cours de la dictée, il va suggérer la mobilisation de ces référents aux élèves qui le possèdent « *donc ceux qui ont le cahier on doit pas faire d'erreur(...)* »³⁴⁹. Il ne fait pas de remarques sur les productions des élèves, il ne leur laisse pas de temps de relecture en dehors de celles qu'il fait lui-même et que les élèves doivent suivre.

³⁴⁸ Il indique toutes les similitudes au sein même de la dictée : « *Jupiter, pareil que Lune* » (T14, 146), « *attention, Vénus pareil que Jupiter et que Lune* » (T14, 150).

³⁴⁹ Il me semble toutefois difficile pour les élèves de suivre le rythme de la dictée tout en consultant un cahier de règles d'orthographe.

4.2.3.4. Synthèse concernant la dictée

Les pratiques observées pour la dictée se rapportent à une « dictée préparée » : les élèves ne découvrent pas les contenus à mobiliser au moment de la passation, ils les ont abordés et révisés avant la séance. Les séances se structurent autour de plusieurs lectures du texte par l'enseignant. Les maîtres amènent les élèves à réfléchir sur l'orthographe des mots en faisant des mises en lien avec ce qui a été appris, ou déjà rencontré dans d'autres disciplines, ou bien encore en les amenant à réfléchir à partir d'analyses grammaticales.

Ainsi, les pratiques ne sont pas protocolaires, dans le sens où l'enseignant ne se limite pas à dicter le texte aux élèves. Les pratiques visent plutôt à accompagner l'élève dans la réflexion, et c'est en ce sens qu'apparaissent certains échanges, même si parfois, l'aide est fortement dirigée, orientée au plus proche de la réponse. Et alors, il est possible de s'interroger sur ce que l'enseignant évalue et la proximité de la séance avec une situation d'apprentissage ou un exercice d'entraînement à l'usage des règles d'orthographe et pour les séances observées, de maîtrise des accords du verbe au temps annoncé et du groupe nominal.

4.2.4. Différents dispositifs pour évaluer la lecture

J'ai observé cinq séances d'évaluation en lecture, trois séances dans la classe de Catherine (deux orales et une écrite) et deux autres lors d'évaluation écrite dans les classes de Robert et de Marc (cf Tableau 33, p.281 partie 4.2.1).

Tableau 34 : Les séances de lecture observées

Enseignant	contenu indiqué*	séance
Catherine	Lecture orale (2 séances)	T 3 - T 4
	Lecture compréhension	T 17
Robert	lecture écrite	M 12
Marc	Lecture – écriture	M 19

* Le contenu est celui qui m'a été indiqué par l'enseignant.

La lecture est, semble-t-il, le seul domaine du Français pour lequel deux types de productions sont évaluées : écrites et orales. Je vais montrer ce qui peut varier au sein des séances d'évaluations écrites et présenter une manière d'évaluer la lecture à l'oral.

4.2.4.1. *Différentes situations d'évaluation de la lecture à l'écrit*

Lorsque la lecture est évaluée à l'écrit, l'épreuve consiste en des questions posées sur un texte voire sur un document un peu plus complexe que l'élève doit lire et dans lequel il puise les informations nécessaires pour répondre. Ce type d'exercice s'actualise sur la majorité des documents d'évaluation recueillis se rapportant à la lecture et quel que soit l'intitulé du document.

Ainsi, qu'ils soient en possession d'un document intitulé « aptitude à la recherche d'information », compréhension, documentaire, narratif, lecture à voix haute, lecture et compréhension, texte littéraire, les élèves sont face à un texte à lire et des questions. Je rappelle que sur la plupart des documents, le titre du texte à lire est présent et il fait parfois office d'intitulé en dehors de toute autre indication disciplinaire. Cela renforce l'importance donnée au « texte à lire », au détriment de la désignation d'un contenu disciplinaire.

Malgré la régularité de l'exercice demandé, je différencie deux pratiques : celle de l'épreuve unique donnée à tous, comme le font Robert (M12) et Marc (M19), et l'épreuve différenciée selon le niveau des élèves. C'est cette seconde pratique que Catherine met en œuvre (T17) : elle a constitué trois groupes à qui elle attribue chacun une épreuve. Ce sont donc trois textes différents avec des niveaux de questions différents et des mises en pages adaptées à chacun des groupes³⁵⁰. Elle l'explique aux élèves : « *on répartit en fonction de vos niveaux de lecture* », mais elle les rassure : « *ce sont tous des textes de CM2 (...) on fait tous un travail, le même travail. mais avec des textes plus ou moins compliqués ou plus ou moins longs* » (T17, 2). Ainsi elle précise que le texte du second groupe est un peu plus difficile en lecture et que celui du troisième groupe est plus long mais « *pas très difficile en compréhension* » (T17, 10). Elle indique aussi le barème et les compétences attendues en fonction des questions en commentant un tableau présent sur chaque document³⁵¹, elle dit aussi sa tolérance aux fautes d'orthographe.

³⁵⁰ Les documents sont sur une seule feuille pour les élèves du groupe 1 (le texte est à côté des questions), sur deux pages recto pour ceux du groupe 2 et pour le groupe 3 les élèves reçoivent une feuille recto verso avec un texte plus long et une feuille pour les questions.

³⁵¹ Les documents sont annexés à la transcription de cette séance (T17)

Dans les autres classes, les élèves reçoivent tous le même texte à lire et les mêmes questions. Robert a puisé l'exercice dans le livre de lecture des élèves et Marc dans un document d'évaluations nationales³⁵².

La passation des consignes s'effectue sur trois modes différents : la lecture partielle des deux premières consignes par un élève et reformulées par l'enseignant, sans entrer dans les détails des questions qui se rapportent davantage au texte³⁵³ (T 17), la lecture du début du texte par le maître et la suite laissée aux élèves sans aborder les questions³⁵⁴ (M19) et enfin la consigne minimaliste « *vous avez une lecture, vous y allez, je vous laisse (...)* » (M12, 4), tout en laissant une ouverture possible aux demandes des élèves.

Il apparaît donc un retrait de l'enseignant par rapport aux consignes données, laissant penser que la lecture (et la compréhension) des énoncés est tout aussi importante que celle du texte. Les maîtres restent présents pour accompagner les élèves en cas de nécessité. Cela s'actualise par l'acceptation des questions tout au long de la séance³⁵⁵.

4.2.4.2. Aider les élèves à comprendre le lexique

Les élèves posent des questions précises sur la signification de mots ou d'expressions et c'est assez spécifique à la lecture. Les enseignants acceptent ces demandes et ils leur répondent selon deux modes : l'explication voire la définition ou l'aide à la compréhension au travers du contexte. Dans les deux cas, il est possible que des échanges s'instaurent entre élèves, sous le contrôle du maître : un élève peut proposer sa définition, ou bien participer à la réflexion qui s'est installée pour trouver le sens d'un mot.

Ainsi, le sens de *ménagerie* est éclairé au cours d'un échange entre Robert et plusieurs élèves, et exemplifié, cf extrait ci-dessous :

³⁵² Cela ne signifie toutefois pas qu'il utilise régulièrement ces épreuves pour évaluer la lecture.

³⁵³ La première question est : « propose un titre pour cette histoire », puis la seconde : « vrai ou faux » (les élèves doivent répondre à dix affirmations).

³⁵⁴ Il s'agit du dispositif proposé dans le protocole de passation des évaluations nationales que Marc utilise à des fins d'évaluation ordinaire.

³⁵⁵ Sauf pour Marc qui garde une attitude protocolaire telle qu'elle est exigée dans le protocole des évaluations nationales.

Extrait 9 : Quand Robert (le maître) participe à l'échange pour définir une ménagerie (M12, 25-29)

Laurine	<i>Une ménagerie c'est quoi ?</i>
Plus él	<i>Comme un zoo.</i>
Robert	<i>C'est comme un zoo.</i>
élève ?	<i>Où y'a des animaux</i>
Robert	<i>Voilà, une ménagerie, c'est ce qui accompagne aussi souvent les cirques. Quand vous avez un cirque à M., quand il y a des animaux dans des cages, on appelle ça une ménagerie.</i>

Alors que le sens de *égayer* est recherché au cours d'un échange entre le maître et plusieurs élèves comme cela pourrait se faire lors d'une leçon de vocabulaire. L'enseignant engage à réfléchir à partir de la racine du mot et en faisant mobiliser les connaissances grammaticales (T17, 97-117).

Extrait 10 : Catherine fait déduire ce que signifie *égayer* (T17, 97-117)

Enzo	<i>xxx ça veut dire quoi éga-ye</i>
Catherine	<i>éga-ye, c'est pas éga-ye, c'est égayer, qu'est-ce que ça veut dire égayer ? on l'avait expliqué. qu'est-ce qu'on entend dans égayer ?</i>
él ?	<i>{l'activité d'un chanteur} euh...</i>
Catherine	<i>non...</i>
él ?	<i>euh, c'est le verbe égayer.</i>
Catherine	<i>c'est le verbe égayer, oui, alors qu'est-ce qu'on entend dans égayer ? comme adjectif ?</i>
Enzo	<i>égai ?</i>
Catherine	<i>égai c'est un adjectif ?</i>
Enzo	<i>non</i>
Catherine	<i>qu'est-ce qu'on entend comme adjectif</i>
él ?	<i>xxx</i>
Catherine	<i>dans égayer ? [5 s]</i>
Margot	<i>gai, la joie de vivre.</i>
Catherine	<i>très bien Margot ! / gai, on est gai. on est ? la joie de vivre ?</i>
Margot	<i>heureux</i>
Catherine	<i>heureux, joyeux. donc égayer, ça veut dire ? qu'est-ce que ça veut dire Enzo égayé ?</i>
Enzo	<i>c'est être gai ?</i>
Catherine	<i>voilà ! être gai, être heureux. égayer, ça veut dire</i>
él ,	<i>joyeux</i>
Catherine	<i>rendre ? joyeux</i>

La réponse de l'enseignant peut aussi se limiter à une simple confirmation d'une proposition de l'élève « *décris l'oiseau, on dit comment il est ? (Margot) / oui voilà (enseignante)* » (T17, 130-131) ou bien encore à une explication approximative du mot dans le contexte du texte :

Extrait 11 : C'est quoi des gorges chaudes ? (T17, 156-159)

Raphaël	<i>c'est quoi des gorges chaudes ?</i>
Catherine	<i>(rire) alors. c'est où ? montre-moi</i>
Raphaël	<i>c'est ici (en montrant dans le texte)</i>
Catherine	<i><u>le dernier qui me l'a raconté en fait encore des gorges chaudes [8s] ça veut dire qu'il raconte euh... comment dire, plus qu'il ne faut.</u></i>

L'usage du dictionnaire n'est pas proposé aux élèves, et c'est même explicite de la part de Robert « *s'il y a des mots de vocabulaire que vous ne comprenez pas, vous demandez, cela évitera de perdre du temps dans le dictionnaire* » (M12, 6). C'est un peu différent pour l'épreuve empruntée aux évaluations nationales : la définition de certains mots est donnée aux élèves en marge du texte. Les concepteurs de ces épreuves ont anticipé les éventuelles difficultés lexicales, des élèves, là aussi sans passer par l'usage du dictionnaire³⁵⁶. C'est toutefois limité à quelques mots.

4.2.4.3. Aider les élèves en leur indiquant le type de questions

Les enseignants engagent les élèves à différencier le type de questions posées. Ils en présentent les grandes catégories fort similaires à celles que suggère Zakhartchouk (1996, 2001)³⁵⁷.

Catherine le fait explicitement en énonçant les consignes avec les élèves :

« y'a dix affirmations, à vous de me dire si c'est vrai ou si c'est faux. ensuite, en fonction des textes, vous avez, des questions. toutes les questions, sauf la dernière, vous avez les réponses dans le tex-te. il

³⁵⁶ Le protocole des évaluations nationales (MEN, 2011) limite l'usage autorisé du dictionnaire pour les exercices de production de texte.

³⁵⁷ Lui-même emprunte ces catégories à Jocelyne Giasson (1993, cité par Zakhartchouk, 1996, 2001).

suffit d'aller chercher. d'accord ? / et enfin la dernière question, c'est une question où il va falloir aller chercher des indices et me formuler pour me donner la réponse. c'est bon ? si je regarde le tableau de compétences. vous avez tous le même. dégager le thème de l'histoire. c'est pour voir si vous avez bien compris l'histoire. c'est les questions un et deux. ce sera sur douze points. repérer dans un texte des informations explicites. c'est-à-dire c'est écrit dans le texte. c'est les questions pour certains trois à neuf, pour euh... ça dépend ce que vous avez comme texte, hein. c'est sur quatorze points. repérer dans un texte les informations implicites ça veut dire que, qu'on cherche les informations et, on donne la réponse. et la réponse elle est pas clairement écrite » (Catherine, T17, 66/70).

Dans la classe de Marc, une élève m'explique qu'ils ont «*inventé avec monsieur les questions A, B et C* » (Tiphaine, annexe-clé 09-24, 334) un référent qui leur indique le niveau des questions de lecture :

« des fois c'est une question A alors c'est facile, c'est écrit en toutes lettres dans le texte, des fois faut chercher un peu avec des indices alors à la première page, à la dernière page, y'a des fois c'est une question C alors là c'est carrément, difficile, y'a presque pas d'indice et il faut trouver la question » (Tiphaine, annexe-clé 09-24, 332).

4.2.4.4. Un dispositif d'évaluation de lecture orale : l'élève et le groupe

Je vais m'appuyer sur l'unique séance observée en lecture orale pour montrer une spécificité : l'évaluation d'un élève au sein d'un groupe lors d'une production orale.

L'évaluation de lecture orale consiste pour l'élève à lire un texte à voix haute en respectant les critères définis par l'enseignant. Un élève à la fois est évalué, mais plusieurs élèves sont évalués au cours de la même séance. La séance d'évaluation ne concerne pas toute la classe en même temps³⁵⁸ : Catherine a divisé sa classe en six groupes de trois à cinq élèves, selon leur niveau en lecture. L'évaluation de tous les élèves s'étend sur deux séances à une semaine d'intervalle, la première dure 36 minutes pour 2 groupes, la seconde 50 minutes pour 4 groupes, une troisième séance a été envisagée pour les deux élèves absents. Il s'agit bien

³⁵⁸ J'aborde ce que j'ai observé, mais n'écarte pas la possibilité d'autres modes d'évaluation, par exemple, l'élève seul face à l'enseignant ou l'élève face à la classe entière. C'est un mode organisationnel que j'exposerai à propos de la poésie (ci-après 4.2.5.1.).

d'une évaluation individuelle puisque chaque élève est évalué sur sa propre production, mais cela s'actualise face à d'autres élèves en nombre limité.

La classe est organisée pour permettre cette mise en œuvre : les élèves sont installés en fonction des groupes définis, cela nécessite quelques changements de place « *alors Angéline, on va retourner ta table. tu viens aussi avec nous Joris* » (T3, 3-4) L'enseignante donne des consignes pour une activité autonome à l'ensemble de la classe avant de passer de groupe en groupe pour l'évaluation « *« je ne veux pas voir de nez en l'air. je démarre avec eux et quand j'ai fini ici, je viens vous voir vous (...)* » (T4, 3).

Chacun est invité à lire un passage du texte³⁵⁹, puis à dire ce qu'il pense de sa prestation « *tu peux t'arrêter. alors. qu'est-ce que tu penses de ta lecture ?* » (T4, 27), puis les autres élèves sont aussi invités à s'exprimer « *Théo, qu'est-ce que tu penses de la lecture de Ryan ?* » (T4, 59). L'enseignante dirige les échanges évaluatifs, tout en exprimant son avis. Elle pondère les remarques qu'elle juge exagérées « *ah non il n'a pas parlé vite. Il a tout respecté...* » (T3, 96) « *Ah bon ? moi je l'ai pas vu ça (...)/ vous êtes durs ! vous êtes plus durs que moi !* » (T3, 210/212).

Elle oriente parfois les interventions pour amener les élèves à dire ce qu'elle a elle-même remarqué : « *est-ce qu'il a mis le ton ? oui ? est-ce qu'il a respecté la ponctuation ? oui ? est-ce qu'il a posé sa voix à chaque point ?* » (T3, 249-250) « *Et puis au niveau du texte, est-ce qu'il fait vivre ses personnages ?* » (T4, 101), « *si, la ponctuation ça va, mais moi j'ai quelque chose de plus que je pourrais dire / qu'est-ce qu'on pourrait dire ?* » (T4, 140/141)

Ainsi chaque élève est tour à tour lecteur évalué, auditeur et évaluateur au sein de son groupe. Catherine tente aussi qu'ils soient conseillers « *qu'est-ce qu'il pouvait faire pour améliorer ?* » (T3, 75). Ce dispositif est à replacer dans le contexte de l'oral pour lequel les compétences comprennent le débat et les échanges, ainsi que la place d'auditeur (Nonnon, 2005). C'est aussi une des compétences de langue orale dans les textes officiels (MEN, 2008).

³⁵⁹ Il est possible d'imaginer une évaluation où plusieurs élèves se partagent la lecture du texte en adoptant chacun le rôle d'un personnage ou du narrateur. Ce n'est pas le cas ici. Chacun des élèves est chargé de lire une partie du chapitre.

Toutefois dans ce présent dispositif, il ne semble pas que l'enseignante évalue formellement la participation aux échanges au sein du groupe.

Bien qu'orale, l'évaluation nécessite que l'élève possède un support écrit : le texte à lire. Cependant l'élève qui est évalué n'est pas le seul à le posséder : la maitresse et les autres élèves du groupe en sont aussi munis de manière à suivre la lecture. Un troisième support est présent : un petit document remis aux élèves et porteur des critères d'évaluation (voir document annexé à la transcription T3), comme une grille d'autoévaluation (cf. chapitre 4, 1.2.4). En fait, l'enseignante remplit cette fiche au fil de la production de l'élève, il semble qu'elle sert de base aux échanges qui suivent. A vrai dire, l'avis des élèves paraît peu compter pour l'évaluation formelle, mais il permet à chacun, évalué et auditeur(s), de verbaliser les compétences attendues en lecture orale. C'est plutôt une macro-phase de retour sur les attendus, mêlée à la validation/invalidation de la production orale, qui s'installe après la lecture de chaque élève, non seulement par l'enseignante mais aussi par les pairs. Il n'est pas impossible que l'enseignante envisage le résultat de l'élève alors qu'elle remplit la fiche d'évaluation.

La séance d'évaluation est structurée en plusieurs séances qui se suivent, une par groupe et à l'interne de laquelle existe une micro-séance qui concerne un élève. L'enseignante organise donc une séance globale : un élève n'est évalué que sur un moment réduit de cette séance mais il est mobilisé sur le temps de séance du groupe auquel il appartient.

Il y a ainsi une structure globale de séance avec une phase d'installation marquée par les consignes générales pour tous les élèves comprenant les consignes du travail en autonomie, puis le temps d'évaluation groupe par groupe. Pour chaque groupe, c'est alors une quasi-séance qui est mise en œuvre puisque s'actualisent à nouveau : d'abord des consignes d'installation avec le repérage du texte à lire et l'annonce de l'élève évalué (phase 1), puis le temps de production de l'élève (phase 2) et enfin le retour sur sa prestation. Lorsque tous les élèves du groupe ont été évalués, l'enseignante clôt la séance (de ce groupe) en leur indiquant leur mise au travail autonome³⁶⁰. Elle se déplace vers le groupe suivant pour l'évaluation « *bon là vous allez pouvoir faire votre lecture, j'veins installer euh... le groupe suivant* » (T3, 127). La séance est terminée pour l'élève mais pas pour l'enseignante.

³⁶⁰ Le travail autonome est une activité de lecture à l'écrit.

CHAPITRE 5 : LES VARIATIONS DISCIPLINAIRES DE L'ÉVALUATION, AU TRAVERS DES
SÉANCES DE PASSATION

Cela donne donc trois séances imbriquées : la passation de l'élève est imbriquée dans celle du groupe elle-même imbriquée dans la séance qui concerne toute la classe.

Ainsi la phase 1 est découpée en trois adresses : l'enseignante va d'abord s'adresser à tous les élèves de la classe, puis au groupe évalué et enfin, au premier élève invité à lire. La phase 2 ne concerne qu'un élève à la fois, le temps qu'il lise pendant que le maître et les autres élèves du groupe écoutent. La phase 3 s'actualise par le changement de groupe : l'enseignante met les élèves évalués en travail autonome avant de passer aux consignes d'installation du groupe suivant (phase 1). Et ainsi de suite jusqu'à la clôture finale de la séance dans sa globalité « *voilà. on a terminé.* » (T4, 285). La clôture englobe la fin de l'épreuve du dernier élève et celle du dernier groupe évalué et rompt l'activité autonome des autres élèves.

Le tableau ci-dessous synthétise cette structure : la partie la plus foncée et encadrée correspond au temps de passation d'un élève imbriqué dans le groupe, c'est une structure qui se reproduit jusqu'à passation de tous les élèves de chacun des groupes. Ces quasi-séances (de groupe) se combinent dans la séance globale organisée par l'enseignant.

Figure 31 : Évaluation individuelle au sein d'un groupe, structure de séance

phases et macro-phases	élèves concernés	caractéristiques
Phase 1	Groupe classe	Installation de la séance, consignes organisationnelles
	Groupe 1 évalué	Installation du groupe évalué
	Élève évalué	Désignation de l'élève et repérage du début du texte à lire
Phase 2		Lecture du passage par l'élève
Macro-phase : retour évaluatif		Autoévaluation de l'élève et échanges au sein du groupe sur sa production, avis conclusif de l'enseignant
Alternance phases 1/2/retour	Élève(s) suivant(s)	Reproduction de la structure « élève évalué », autant de fois que d'élèves dans le groupe
Phase 3	Groupe 1	clôture pour le groupe évalué : mise en activité autonome
Reprise (partie grisée)	Groupe suivant	autant de fois que de groupes à évaluer
Phase 3	Groupe classe	clôture de la séance, fin de l'activité autonome pour tous.

Outre cette structure en quasi-séances imbriquées, une caractéristique de l'évaluation de lecture orale, dans le cas observé, est le retour donné à l'élève sur la production qu'il vient de faire, non pas sous forme d'un verdict de l'enseignant mais à la suite d'un échange débattu et justifié entre pairs.

Ce n'est pas le cas lors des évaluations écrites puisque l'élève n'est pas sollicité pour donner son avis sur ce qu'il vient d'effectuer et n'a pas celui des autres. Si des échanges existent à la suite d'une évaluation (en lecture comme dans d'autres disciplines), les enseignants expriment clairement qu'il s'agit d'un éclairage sur les attendus, mais pas d'un retour sur ce que chacun a produit « *on se contente d'une réponse générale* » (Marc, en fin de séance T23), ce qui peut se justifier puisque les retours individuels se font (*à priori*) à l'écrit, sur les copies, en même temps que le résultat est diffusé à l'élève.

4.2.5. La poésie, une évaluation emblématique de la langue orale en Français

Je n'ai pas observé d'autres évaluations pour la langue orale que celles dites « de poésie » et celle de lecture orale, c'est ce qui venait à l'esprit des enseignants lorsque j'abordais avec eux les pratiques d'évaluation orale dans leur classe. Il y a d'ailleurs une certaine confusion entre évaluation à l'oral et évaluation de l'oral. Toutefois, lorsqu'ils expliquent leurs critères d'évaluation, il s'agit bien de « s'exprimer devant les autres », donc une évaluation de l'oral. Lors des observations, il s'agit aussi d'avoir appris sa poésie et de connaître son texte, il semble alors que c'est une évaluation de la mémorisation et donc une manière de vérifier l'élève a « appris » ou non son texte. La poésie ne semble être mise en œuvre que sous la forme d'exercice évaluatif (Emery-Bruneau & Brunel, 2016).

C'est un dispositif mis en place de manière assez régulière « *toutes les trois semaines (...)* » (Catherine, annexe 8, 738) « *ça fait à peu près (...) deux poésies par période* » (*id.*, 812). Cela s'intègre aux prescriptions pour le langage oral « Réciter : dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes (une dizaine) » (MEN, 2008, p. 34)³⁶¹.

³⁶¹ Les textes de 2015 maintiennent cet « attendu » : « dire de mémoire un texte à haute voix » (MEN, 2015, p. 101), ils insistent davantage sur l'idée de « techniques » à acquérir pour mémoriser et d'entraînement à la mise en voix (p. 102).

4.2.5.1. *La part publique des évaluations de poésie*

J'ai observé deux formes de mise en œuvre pour la récitation de poésie : l'élève face à l'enseignant comme seul auditeur (T7, classe de Marcel) ou l'élève face à toute la classe c'est-à-dire de manière publique (T1, classe de Catherine). Le dispositif « public », c'est-à-dire lorsque l'élève récite devant tout le monde, n'est pas limité à la classe de Catherine, c'est confirmé par des enseignants en entretien (annexe 8, Marc, 234-240 ; Magali, 183-190) : l'élève récite au tableau, debout face à la classe, l'enseignant se met en situation d'auditeur comme les autres élèves en se positionnant de leur côté.

Le bilan est fait avec toute la classe un peu comme le fait Catherine pour la lecture orale sauf que, pour la poésie, le nombre d'élèves auditeurs et « critiques » (voire évaluateurs) est plus important. Le bilan n'est pas limité à un retour sur la prestation de l'élève par l'ensemble de la classe, il peut aussi comporter une discussion autour de la notation, c'est toutefois l'enseignant qui a le dernier mot :

Extrait 12 : Mathys est invité à proposer une note de poésie pour un élève (T5, 41-43)

Catherine	<i>vas-y Mathys, annonce !</i>
Mathys	<i>dix-sept !</i>
Catherine	<i>voilà, dix-sept.</i>
élève ?	<i>Mathys xxx</i>
Catherine	<i>non, ben c'est très bien. commence à comprendre comment je note, hein ! hein Mathys ?</i>

Extrait 13 : La note de poésie est discutée avec les élèves (T5, 158-166)

Catherine	<i>elle a mis le ton ? je trouve qu'elle aurait pu mettre un petit peu plus de ton. non ? un petit peu plus, c'était un peu moins vite. c'est bien. dix-huit.</i>
Plusieurs élèves	<i>oh...</i>
Catherine	<i>quoi ? ça va pas... ? c'est pas assez ?</i>
élève ?	<i>non</i>
Catherine	<i>Priscillia ?</i>
Priscillia	<i>on avait dit dix-neuf.</i>
Catherine	<i>vous aviez dit dix-neuf... ah... mais il manque un petit peu de ton.</i>
élève ?	<i>xxx</i>
Catherine	<i>c'est un petit peu rapide et il y a eu une petite hésitation.</i>

Dans la classe de Marcel, les évaluations se font de manière plus isolée, l'enseignant reste à son bureau, ce sont les élèves qui se déplacent auprès de lui pour réciter, debout. Les élèves sont occupés à une autre activité alors que chacun passe à son tour. Toutefois, même si l'évaluation n'est pas organisée pour être formellement publique, elle n'est pas totalement « privée ». La disposition est telle que la situation est visible par toute la classe, l'élève évalué et l'enseignant qui communiquent dans une classe silencieuse sont entendus par tous, ce qui maintient un effet public au dispositif. Par exemple, lorsque Louis bute sur le nom de l'auteur « *Henriette Ammeux-Ro, heu... Roubinet* », Marcel plaisante : « *Roubinet ! tu vas pas dire robinet mais Roubinet* », cela provoque des éclats de rire dans la classe (T9, 48-50).

Et le maître amplifie ce caractère public lorsqu'il interpelle l'ensemble des élèves pour distiller des conseils à la suite de la récitation d'un élève : « *oui, c'est appris... bien. alors essayez de ne pas aller si vite hein, (...) Angélica quand elle avait récité, vous vous rappelez comment elle avait récité ?* » (T9, 17). Ou bien lorsqu'il s'insurge qu'un élève n'a pas appris et appelle les autres à témoin pour insister sur le délai laissé pour l'apprendre : « *la poésie on la sait depuis quand ?* » (T9, 34).

Par ce caractère public, les élèves peuvent percevoir les attentes de l'enseignant : mémorisation, illustration, intonation, articulation, vitesse : « *ah, les dessins sont faits. c'est bien* » (T2, 21) « *qu'est-ce qu'on pourrait dire par rapport à la connaissance de son qué^o texte ?* » (T1, 104), « *alors, j'avais dit deux et demi pour les dessins parce qu'il y a la moitié. connaissance, ben... bon la diction madame elle te met d^o cinq points, ça fait dix et puis articulation / on entendait bien ce qu'il disait ?* » (T1, 115-116) « *Mais par contre tu as un train à prendre, non ? ça va un peu vite hein, on dirait, y'en a beaucoup qui vont vite* » (T9, 9).

4.2.5.2. Une part de souplesse

Comparativement aux autres séances d'évaluation, les dispositifs pour la poésie montrent une part de souplesse et sur trois points : la programmation de la séance, les choix laissés aux élèves et la possibilité de « rattrapage ».

Les élèves savent qu'ils auront une évaluation de poésie puisque les enseignants leur donnent le texte quelques semaines avant, mais la date effective de passation de chacun n'est pas fixée. En effet, les séances d'évaluation ne semblent pas formellement programmées par

les enseignants : il y a une date butoir à partir de laquelle la séance peut être effective « *madame elle nous laisse au moins trois semaines pour le faire et elle écrit à, elle écrit, elle nous fait écrire dans l'agenda pour quand c'est* » (Shannonne, annexe-clé 09-05, 298) mais ce n'est pas la date effective de passation de tous les élèves. Axelle explique que même s'ils sont prévenus, tout le monde n'est pas interrogé le même jour et que cela peut s'étendre dans le temps :

« admettons c'est souvent le vendredi qu'on est plus interrogés et si on n'a pas été interrogés le vendredi. quand on a le temps, c'est le lundi. et comme là, ben on avait, y'en a qui ont été interrogés vendredi, y'en a deux qui ont été interrogés le lundi (...) j'avais dit c'est quand que le reste récitera sa poésie ? et il a dit euh... euh... ce sera jusqu'au mois de juin avant qu'on ait une autre poésie » (annexe-clé 09-57, 264).

Les séances se « casent » de manière un peu improvisée dans l'emploi du temps d'une journée de classe : leur durée est modulable en fonction du nombre d'élèves interrogés, ce qui permet aux maitres de les adapter aux disponibilités temporelles. Par exemple, Catherine met en place une séance avant l'évaluation de Géographie « *bon on va en interroger quelques-uns* » (T1, 1) et limite sa durée à 15 minutes « *j'en ai interrogé que deux parce qu'on n'a plus le temps. si on a le temps cet après-midi, je referai (...), j'en referai un ou deux* » (T1, 131). Marcel interroge des élèves pendant le quart d'heure qui précède la récréation.

Catherine m'a expliqué que faire réciter la poésie permet de capter l'ensemble des élèves³⁶² à condition que le moment soit bien choisi, selon elle « *en début d'après-midi ou en rentrant de récréation (...) / (...) quand ils rentrent à quatorze heures, ils sont dispo (...)* » (annexe 8, Catherine, 774/776) et s'il ne dure pas trop longtemps « *(...) je ne fais jamais tout le monde / j'en fais passer cinq, six, (...) / c'est trop long pour eux, et cinq six fois la même poésie euh... ras le bol* » (id., 758 / 760 / 762).

Ainsi, l'évaluation de l'ensemble des élèves de la classe s'étend sur plusieurs séances, de manière souple, même si parfois le maitre dit « *travailler à la chaine* » (T9, 154).

³⁶² Elle considère qu'il est important que les élèves soient spectateurs et c'est la raison pour laquelle elle organise des séances où l'ensemble des élèves écoute celui qui récite.

L'évaluation de poésie est le seul dispositif observé qui laisse une part de liberté aux élèves³⁶³. Ils peuvent choisir sur la poésie à apprendre : des maîtres³⁶⁴ mettent plusieurs textes à disposition des élèves, chacun sélectionne celui qu'il souhaite apprendre pour l'évaluation. Catherine limite le choix à deux textes. La part de liberté porte aussi sur le moment de l'évaluation (toujours dans la classe de Catherine) : les élèves peuvent se porter volontaires pour « passer » le jour de la séance « *alors qui est-ce qui y va ?* » (T1, 15). Cette souplesse a toutefois des limites puisqu'à un moment, tous doivent avoir récité, ou bien la séance doit être clôturée alors lorsqu'ils se décident « *ben je sais tu aurais eu bien envie. ben j'avais dit à Margot aussi. mais là, là, sinon on n'aura pas le temps* » (T1, 134) ou bien encore parce que l'enseignante souhaite une alternance dans les textes (T1, 66-70).

Extrait 14 : Catherine désigne l'élève qui va réciter en fonction de la poésie choisie

Catherine	<i>Margot c'est laquelle ?</i>
Margot	<i>euh, le souhait de la colombe.</i>
Catherine	<i>et toi ? (à Gabriel)</i>
Gabriel	<i>c'est toc toc.</i>
Catherine	<i>bon on va écouter toc toc et puis après on réécouterà le souhait.</i>

La possibilité de recommencer son évaluation est encore une marque de souplesse dans les pratiques de la poésie. Cela ne s'actualise pas dans les autres disciplines, en tout cas pas lors des observations menées. Différentes situations se présentent : recommencer immédiatement ou bien reporter à une autre séance, selon les raisons qui motivent cette éventualité.

L'enseignant propose de recommencer immédiatement parce qu'il y a eu une perturbation au moment de la passation, par exemple une élève arrive en retard alors que Raphaël est en train de réciter : « *bon je crois qu'on va recommencer. excuse, excuse-nous*

³⁶³ Cela s'actualise dans la classe de Catherine, pas dans celle de Marcel.

³⁶⁴ Catherine, qui a été observée, mais aussi d'autres enseignants de ma connaissance non sollicités pour cette thèse.

Raphaël, on va recommencer. Lucile elle est en retard. sinon, sinon ça va tout fausser. tu préfères recommencer ? » (T1, 26).

Recommencer est aussi proposé pour améliorer sa note. Il semble que ce soit une habitude dans la classe de Catherine « *alors vous savez comment on fait quand on veut... récupérer un ou deux points en plus / on le refait une deuxième fois* » (T1, 121 / 128). Elle propose cela à un élève qui a eu quatorze « *si tu la récites merveilleusement bien la prochaine fois, madame elle te remettra deux, deux points. d'accord Gabriel ?* » (*id.*, 130). Il n'y a toutefois pas d'obligation et les élèves en mesurent le risque. En entretien, je reviens sur cette possibilité avec Gabriel. Il me dit ne pas avoir demandé à recommencer « *euh... ben non parce que j'avais... parce que... ah ! j'avais pas trop envie de la refaire parce que après si j'avais une note encore moins euh... j'préfèrais quand même garder le quatorze* » (annexe-clé 09-08, 236) et s'il pouvait avoir mieux ? : « *je pense que j'aurais eu quinze ou seize et pas plus* » (*id.*, 238), sans doute, le jeu n'en vaut-il pas la chandelle.

Le report à une autre séance est imposé à l'élève lorsque la leçon n'a pas été apprise. C'est une sanction : le maître n'accepte pas que le travail demandé n'ait pas été honoré, l'élève garde toutefois la possibilité d'avoir une note correcte, malgré une petite pénalité « *elle est à apprendre pour lundi, bien sûr. je mets zéro, je verrai la note que je mettrai lundi, t'as une seconde chance mais pas plus, je mettrai sur quinze* » (T9, 41).

4.2.5.3. L'accompagnement des élèves, réponses « soufflées » et rappel des attendus

L'accompagnement des élèves en poésie est marqué par des réponses « soufflées » : les maîtres donnent des indications pour aider l'élève qui bute sur un mot ou qui a des trous de mémoire. Ces aides se font très rapidement dès lors qu'un élève semble bloqué : quelques secondes séparent l'interruption de la récitation et la réponse soufflée. Par exemple, Catherine intervient dès deux secondes d'arrêt (T5, 25, 83, 115). Marcel attend un peu plus longtemps, trois, quatre secondes (T9, 58, 60, 107, ...), jusqu'à cinq avant de souffler (*id.*, 117) ;

Marcel accompagne aussi l'élève sur un mode théâtral : il communique de manière gestuelle en mimant le texte au fil de la récitation par l'élève, voir ci-dessous le passage avec Héloïse (T9, 67-76, 85-86).

Extrait 15 : Quand Marcel mime le texte pour accompagner l'élève qui récite (T9)

Locuteur	discours	communication non verbale
Marcel		Il fait marcher ses doigts sur sa main pour mimer « marcher »
Héloïse	<i>il marche</i>	
Marcel	<i>il s'en</i>	
Héloïse	<i>il s'en allait. au loin. sur le, chemin.</i>	
Marcel		Il fait des mimiques pour simuler qu'il chante
Héloïse	<i>en chantant</i>	
Marcel	<i>quelques</i>	
Héloïse	<i>quelques chans-so-nettes</i>	
Marcel		Il mime des sauts sur le dos de sa main
Héloïse	<i>en sautant comme les enfants joyeux (...)</i>	
(...)		
Marcel	<i>tout fleuri. et le monde entier</i>	
		Il sourit en exagérant la mimique
Héloïse	<i>lui a souri</i>	

Ce sont quasiment les seules interventions enseignantes qui s'actualisent au cours de la récitation par l'élève, il semble donc que les maitres s'attachent principalement à accompagner la récitation du texte en évitant toute interruption. D'ailleurs, lorsque Marcel adresse quelques « *chut* » à l'ensemble de la classe, il semble que cela déstabilise Baptiste qui bute sur ses mots pendant quelques vers (T9, 114-119). Catherine explique cependant en entretien que lorsqu'un élève ne récite pas de manière audible, elle l'interrompt « *je dis est-ce que vous entendez bien ce qu'il dit, ce que dit Clément ? ben non madame on comprend rien ! (...)* / *là comme je l'ai interrompu je leur enlevais un point déjà !* » (annexe 8, Catherine, 744/746). C'est donc un critère d'invalidation qu'elle prend en compte pour le résultat de l'élève.

Les enseignants attendent donc des élèves qu'ils connaissent par cœur le texte de poésie, mais ils ne s'y limitent pas. C'est après la récitation de chacun qu'ils mettent en avant les autres critères de validation (ou d'invalidation), soit eux-mêmes soit en sollicitant les autres élèves, comme le fait Catherine en lecture orale. Ils distillent alors quelques remarques, tels des conseils qui ne peuvent plus servir à celui qui vient d'être évalué, mais plutôt à ceux qui réciteront à leur tour.

4.2.5.4. *Mais... qu'y a-t-il derrière ces pratiques d'évaluations dites « de poésie » ?*

Je souhaite maintenant interroger ce que sont effectivement ces séances d'« évaluation de poésie », en revenant sur quelques points déjà évoqués. Que sont ces évaluations ? Qu'est-ce que les enseignants évaluent ? J'ai précédemment montré qu'il y a une part donnée au travail de mémorisation du texte comprenant le fait de savoir mémoriser ainsi que le fait d'avoir effectivement appris, et une autre part donnée aux compétences orales de l'élève. J'ai relevé en ce sens des retours de l'enseignant à propos de plusieurs aspects : la tonalité « *t'es un p'tit peu triste pour une poésie sur le printemps* » (T9 , 122), « *ça manque un peu de ton* » (T 5, 129), la diction « *ouvrir la bouche et ar-ti-cu-ler* » (T5, 136), le rythme « *un petit peu rapide, parce qu'elle est pressée d'avoir fini* » (T5, 63), ou bien encore l'intensité « *madame elle est sourde / (...) ce qui m'embête plus c'est... c'est qu'on doit ten...dre l'oreille pour t'entendre...* » (T5, 131/141).

En dehors de leur tour de passation, les élèves sont placés en qualité d'auditeur, comme pour l'évaluation de lecture orale : « *alors on fait un petit rappel comment on est installé ? ceux qui écoutent ? / on regarde son cahier ou son camarade / on parle pas, on écoute bien* » (T1, 3/13/15). Et même lorsqu'ils sont mis en activité autonome, il leur est demandé le silence « *allez chut, chut, silence, chut. on écoute Manon* » (T9, 94) « *par respect pour le camarade, chut ! pour son travail* » (T9, 46), d'avoir un comportement adapté, par exemple ne pas « *passer devant, ça perturbe* » (T9, 21). S'il semble que ce comportement n'est pas évalué, j'ai déjà évoqué la possible sanction du comportement de l'auditeur sur sa propre note.

Les élèves sont aussi sollicités comme évaluateur puisqu'ils sont autorisés à apporter leur critique, à proposer une note, cela ne semble pas formellement évalué, mais il n'est pas à écarter que l'enseignant soit influencé par cette participation lorsqu'ils auront à émettre « leur jugement évaluatif » (Merle, 1996), par exemple pour remplir le livret personnel de compétences.

Le dessin d'illustration de la poésie est un critère pris en compte dans la notation, il n'est pas basé sur la qualité, la pertinence ou tout autre critère, mais uniquement sur son effectuation : « *il faut le faire quand même, sinon la note elle baisse* » (Lukas, élève 65, 122). C'est un statut particulier qui est donné à un travail libre, autonome, parfois d'attente en

classe ou à faire à la maison. Il n'y a pas d'équivalent dans d'autres disciplines : je n'ai pas relevé d'autre activité à faire hors du temps de la séance d'évaluation et prise en compte dans le résultat de l'élève, hormis les révisions.

L'évaluation de poésie est donc une évaluation particulière du Français et spécifique puisqu'elle n'a son égal dans aucune autre discipline. Peu de consignes sont données aux élèves en dehors de celles qui organisent la séance en général. L'élève sait ce qu'il doit faire sans qu'il soit nécessaire de lui indiquer, c'est une évaluation qui *va de soi*, qui ne semble pas nécessiter de consigne particulière, l'enseignant nomme l'élève et lui donne le signal de départ. Toutefois, les retours spécifiques à chacun des élèves évalués peuvent être considérés comme des conseils, ou des indicateurs d'attendus pour les élèves suivants, presque comme des (rappels de) consignes.

Si les dispositifs sont quelque peu différents entre les deux enseignants observés, il existe toutefois une structure quasiment identique : la mise en place des consignes en attendant son tour puis l'alternance de la passation de chacun des élèves avec le retour immédiat sur son travail. La validation et l'invalidation prennent place dans la séance. C'est la seule évaluation observée pour laquelle l'enseignant annonce immédiatement le résultat à l'élève, si ce n'est à voix haute, il l'inscrit sur son cahier de poésie. Dans la plupart des cas, pour les autres évaluations, l'élève doit attendre quelques jours, au mieux le lendemain ou bien même n'a connaissance de son résultat que lors de la remise de son bulletin de notes.

L'évaluation de poésie présente un éventail de possibles en matière de pratiques et qui s'étend d'un dispositif restreint (une simple restitution d'un texte appris par cœur et si possible dans la tonalité adaptée), jusqu'à servir d'évaluation d'un plus grand nombre de contenus, de manière plus ou moins formelle. Certains sont directement rattachables au Français : l'oral et l'écriture. Mais d'autres contenus évalués sont plus éloignés de toute discipline scolaire, ils relèvent plutôt du *métier d'élève*, du sens du travail (Perrenoud, 1994/2010) et des contraintes liées à la *forme scolaire* (Reuter, 2007/2010e) : faire son devoir d'élève, en l'occurrence apprendre son texte de poésie et faire l'illustration dans le cahier. C'est ce qui apparaît prioritairement dans les retours des enseignants aux élèves « *oui, c'est appris* » (T9, 17) « *le dessin a été fait (...)* » (T9, 14).

Le fait de ne pas savoir son texte ou ne pas avoir fait le dessin pose problème : l'enseignant sanctionne l'élève pour l'obliger à « faire » ce qui est demandé. L'élève se doit d'adopter « la bonne » *stratégie face au travail scolaire* « faire docilement ce qu'on lui dit de faire, comme il doit le faire, sans discuter, sans se poser de question » (Perrenoud, 1994/2010, p.106). Les autres stratégies ne fonctionnent pas, l'élève ne peut pas évoquer qu'il n'a pas compris, qu'il n'a pas eu le temps et il peut encore moins se rebeller. Par exemple la contestation de Maxence « *j'ai pas pu l'apprendre, j'ai été à, parti à l'hôpital* » (T 9, 33) est réfutée par l'enseignant « *c'est une fausse excuse* » (T 9, 34).

C'est donc bien la vérification d'un travail effectué qui est prioritairement évalué, et le plus souvent, un travail fait à la maison, à peine préparé à l'école (Infra, chapitre 6, 4.1.3.), et qui ne semble pas relever d'un enseignement, mais plutôt de traditions évaluatives. C'est différent pour les irrégularités dans la manière de dire le texte : les problèmes d'intonation, l'absence de liaisons ou le manque d'articulation réduisent peu la note. Enfin la dernière dimension éventuellement prise en compte est celle du respect de l'écoute de l'autre, c'est un aspect attribué à l'oral (Nonnon, 2005), et qui peut aussi l'être aussi dans le cadre de l'instruction civique et morale (MEN, 2008, p. 26-27).

Synthèse pour les évaluations de Français : quelles spécificités ?

Le Français est marqué par la diversité des pratiques évaluatives : il existe la forme classique en trois phases chronologiques pour le trio orthographe-grammaire-conjugaison, des structures en phases alternées (alternance des consignes et du temps laissé aux élèves pour répondre ou bien alternance des élèves), des structures en phases quasi-simultanées pour les exercices dictés et des organisations en groupes plutôt réservées à un domaine, voire même à un contenu disciplinaire, par exemple la lecture orale. Même si je n'ai pas observé de séance d'évaluation en production d'écrit, l'analyse des documents montre une mise en œuvre de grilles de relecture qui engage à penser un dispositif évaluatif encore différent. Et pour l'évaluation de l'oral, les enseignants évoquent des exposés et des grilles de pointage. Les évaluations de dictée et de poésie, annoncées telles des contenus disciplinaires par les enseignants, sont des exercices évaluatifs de formes spécifiques, sans doute les plus emblématiques du Français : la dictée pour la forme écrite et la poésie pour la forme orale. Ils diffèrent des autres évaluations, toutes disciplines confondues, par l'étendue des contenus évalués sur une même épreuve. En dictée, ce sont des contenus spécifiques du

Français et relevant de l'orthographe, grammaire et conjugaison qui sont évalués. En poésie, il est plus difficile d'identifier disciplinairement ce qui fait réellement l'objet de l'évaluation formelle : l'oral, la mémorisation, l'effectuation d'un dessin, l'écriture, voire les compétences civiques (l'écoute).

Au vu des séances observées, la différenciation semble être réservée au Français, c'est la seule discipline pour laquelle j'ai relevé des aménagements du dispositif selon les élèves³⁶⁵ : des groupes de niveaux sont ainsi constitués en lecture orale comme écrite, des élèves ont la possibilité de consulter des référents (manuel, cahier de leçon, fiche de préparation de dictée) en orthographe, conjugaison et en dictée et enfin pour certain la longueur de la dictée est adaptée. C'est aussi la seule discipline pour laquelle des réponses peuvent être « soufflées » : en poésie et en lecture orale, l'enseignant amorce mot pour mot la réponse attendue lorsqu'un élève bute.

J'ai relevé des modifications de consignes en cours de passation à destination de certains élèves, il me semble que ce sont des aménagements qui n'étaient pas pensés en amont de la séance par l'enseignant, par exemple proposer aux élèves plus lents de ne pas recopier la phrase entière mais de limiter sa réponse aux éléments demandés. C'est une adaptation en termes d'allègement du travail de l'élève qui semble intervenir pour limiter la durée de la séance et donc le temps d'attente collective : *« t'as pas fini là ! tu as encore un exercice, dépêche-toi, tu ne recopies pas tout, tu ne mets que les verbes toi. tu ne conjugues que les verbes au passé composé [5s] sans recopier tout »* (T8, 345).

Le Français n'est pas une discipline pour laquelle il existe une forme évaluative unique, même si la forme classique en trois phases chronologiques domine. La diversité des dispositifs évaluatifs peut être mise en relation avec l'éclatement de la discipline en domaines : certaines pratiques peuvent être mises en relation avec des composantes disciplinaires. Mais il faut se garder de toute conclusion trop rapide : il n'y a pas de correspondance systématique de pratique pour chaque composante disciplinaire et inversement toute composante disciplinaire ne signifie pas une pratique ou un dispositif exclusif.

³⁶⁵ Tous les enseignants ne pratiquent pas cette différenciation : c'est marqué pour Catherine et Marcel, c'est moins perceptible pour Robert et Marc.

4.3. Les spécificités en Mathématiques

Les dispositifs d'évaluation de Mathématiques sont limités aux évaluations écrites, je n'ai observé aucune production évaluative orale et ni les enseignants ni les élèves n'ont évoqué cette modalité pour les Mathématiques. Toutes les séances observées, à l'exclusion de celle de calcul mental, sont structurées en trois phases dans l'ordre chronologique : installation de la séance, contrôle de la situation, achèvement.

Après une présentation des séances observées, je ferai un point sur deux caractéristiques : les outils mobilisés et les référents présents lors des séances. Puis je montrerai la centration sur les conseils de présentation et de méthodologie. Enfin, j'exposerai les pratiques spécifiques pour évaluer le calcul mental.

4.3.1. Les observations en Mathématiques

J'ai observé neuf séances d'évaluation en Mathématiques dans quatre classes, sans compter les séances d'évaluations nationales. C'est majoritairement dans les classes de Marcel et de Robert que se sont déroulées ces observations (quatre séances dans la classe de Robert, trois dans celle de Marcel³⁶⁶, deux dans celle de Marc et une dans celle de Sophie).

Tableau 35 : Les neuf séances observées en Mathématiques

Domaines et contenus	Enseignants	Référence séance
Calcul mental (diviser par 10, 100, 1 000)	Marcel	T 11
Géométrie (les triangles)	Marc	M 16
Grandeurs et mesure (les contenances)	Marcel	T 10
Mathématiques, les grands nombres	Sophie	M 23
	Marcel	M 22
Numération, les nombres décimaux	Robert	T 18
Numération (les fractions)	Robert	M 14
Opérations (additions, soustractions, multiplications)	Robert	M 15
Problèmes	Robert	M 17

³⁶⁶ Marcel et Robert ont été observés deux années scolaires différentes, donc avec des élèves différents.

Remarque : dans le tableau ci-dessus, j'ai choisi de garder la visibilité des indications données par les enseignants. Les contenus précisés entre parenthèses rendent compte de ceux qui sont indiqués sur les documents donnés aux élèves ou, à défaut, de ceux qui se détachent nettement des exercices présents sur le document ou bien encore de ce qui est précisé par l'enseignant au moment même de la séance d'évaluations.

Le domaine majoritairement représenté dans le corpus des observations correspond à ce qui est désigné « nombres et calcul » dans les textes officiels. Les domaines « grandeurs et mesure » et géométrie ne sont respectivement représentés que par une seule séance, dans des classes différentes. Le domaine désigné dans les textes officiels comme organisation et gestion de données, n'est pas explicitement représenté.

4.3.2. Des outils destinés aux Mathématiques

En Mathématiques, comme dans les autres disciplines, les enseignants précisent les outils à utiliser lors de la séance, ceux qui sont nécessaires pour écrire les réponses (crayon de bois ou stylo). Mais il apparaît des spécificités : le matériel de traçage, la calculatrice et l'ardoise, des outils qui n'ont pas été mobilisés pour les évaluations dans les autres disciplines.

La composante matérielle prend place dès le début de la séance lorsque les maîtres indiquent les outils nécessaires à l'évaluation. Marc, annonce « *alors, avant de commencer, vérification du matériel* » (ibid, 6) et il énumère chaque outil : équerre, règle, compas, crayon de bois, en précisant qu'il doit être bien taillé. Un élève complète spontanément la liste avec la gomme, ce que l'enseignant confirme (6-16). C'est donc une liste d'incontournables qui est indiquée aux élèves, les outils qu'ils ont (au moins implicitement) obligation d'utiliser pour cette séance. De même, lorsque Robert instaure l'usage de la calculatrice pour l'évaluation dite de « problèmes », il lui donne ce caractère obligatoire en s'insurgeant que des élèves ne la possèdent pas malgré son avertissement « *je vous ai demandé d'avoir une calculatrice (...)* » (M16, 9). Quoi qu'il arrive, les maîtres pallient l'absence de matériel pour que chacun puisse réaliser les exercices dans de bonnes conditions. A l'inverse, quand un outil spécifique n'est pas précisé, il semble que son usage n'est pas autorisé. Ainsi Robert refuse la calculatrice

alors que Lauryne l'a sortie : « *pas d'accord, tu dois la savoir ta table par sept, tu ranges ça (...)* » (M14, 88).

L'usage de l'ardoise est quelque peu différent : les enseignants suggèrent son utilisation sans lui donner de caractère obligatoire ou bien accordent son usage aux élèves qui le demande. C'est un support destiné à accompagner les élèves dans leur réflexion, un outil d'aide à la recherche « *vous avez le droit d'utiliser l'ardoise pour le numéro cin° numéro six, pour vous aider, d'accord ?* » (M14, 33), tel un brouillon « *tu peux faire sur ton ardoise et réécrire ce que tu as fait sur... comme tu veux, tu peux.* » (T10, 74) et sur lequel l'enseignant accepte de ne pas avoir de regard³⁶⁷. Le brouillon et l'ardoise n'ont jamais été évoqués au cours d'évaluation en Français, ni dans d'autres disciplines que les Mathématiques.

Mais les maitres sont aussi méfiants à l'égard des ardoises, Robert viendra me dire en fin de séance que des élèves « *ont les yeux qui traînent sur les ardoises des autres, sur les résultats des autres* ».

4.3.3. Des référents et des « mises en lien » à destination de tous les élèves

Les référents et les *mises en lien* (Delannoy Courdent & Delcambre, 2007) sont les apports que les maitres proposent aux élèves, c'est-à-dire des indications ou des rappels à propos des contenus enseignés, éventuellement donnés sous forme d'outils à mobiliser. Je vais montrer ce qu'ils ont de spécifique pour les évaluations de Mathématiques.

Si en Français les maitres proposent l'usage de référents à certains élèves pour différencier l'évaluation, en Mathématiques ils sont plutôt destinés à tous les élèves. J'en ai relevé deux formes : le référent fourni par l'enseignant et celui qui est construit par les élèves.

C'est prioritairement sur les documents d'évaluation que s'actualisent les référents donnés aux élèves, l'enseignant construit son épreuve avec l'apport de contenus spécifiques, par exemple des formules de calcul d'aires (doc 584). C'est donc différent du référent qui

³⁶⁷ C'est sans doute différent pour la recherche que Robert conseille de faire au dos du document d'évaluation « *si vous préférez faire ça, vous pouvez le faire derrière la feuille, vous recommencez derrière la feuille et vous faites comme ça vous semble plus facile / oui parce que là, je vous ai imposé ce format-là, mais je suis... je sais que certains ne sont peut-être pas à l'aise en décomposition comme ça* » (M14, 79 / 83).

provient d'un autre support (cahiers, manuels...), et qui, alors s'ajoute au document d'évaluation pour n'être proposé qu'à certains élèves.

Dans la classe de Sophie (M23), la construction du référent est une tâche préparatoire à l'évaluation et qui fait partie de la séance. Les élèves doivent réaliser le tableau dit « de numération », un outil référent à utiliser pour répondre à des questions sur « les grands nombres ». L'enseignante vérifie ce tableau avant d'autoriser chacun des élèves à produire ses réponses. Cela laisse penser que la priorité n'est pas donnée à la connaissance du tableau, d'autant qu'il n'est pas noté, mais à sa mise en œuvre. Toutefois le temps d'exécution pénalise l'élève qui n'aurait pas correctement mémorisé la structure numérique des grands nombres puisqu'il ne peut commencer à composer tant qu'il n'a pas fait valider un outil (référent) correct.

Lors de l'évaluation sur le système des contenances dans la classe de Marcel (T10), le tableau des conversions est suggéré mais les élèves n'en possèdent pas. Le maître *met en lien* l'exercice à effectuer avec ce contenu disciplinaire à connaître. Par exemple, à propos d'un exercice qui consiste à indiquer « *quelle unité représente le chiffre cinq dans les mesures suivantes* » (T10, 30), Marcel répond à une élève : « *quelle unité, ben cinq eh bien dans quelle colonne tu le mets* » (*id.*, 33), il suggère ainsi le tableau de conversion, sa réponse est destinée à tous les élèves puisqu'il répond à voix haute. Il sera encore plus explicite au cours de la séance, puisqu'il engage l'élève à effectuer le tableau :

Extrait 16 : Marcel propose un outil pour trouver la réponse (T10, 89-91)

élève	<i>monsieur, exercice un, j'comprends pas</i>
Marcel	<i>exercice un. Tu fais le tableau, le cinq dans quelle colonne il est.</i>
élève	<i>ah... !</i>

Il est conscient qu'il est allé loin dans ses mises en lien et le dit aux élèves « *quelle unité et là, je vous donne quasiment les réponses* » (*ibid.*, 92). À la différence de Sophie, la connaissance des unités du tableau est évaluée.

Les mises en lien concernent aussi des précisions sur les symboles à utiliser : les maîtres rappellent leurs usages :

« quand on classe les nombres, quand on range des nombres, n'oubliez pas qu'on a un signe entre deux, / je vous l'ai encore rappelé hier. on met pas une virgule, on met un signe. et vous essayez de le mettre dans le bon sens » (Robert, T18, 129 / 131).

Ils précisent aussi leur signification, telle une traduction du langage mathématique en langage ordinaire et cela passe aussi par le langage écrit puisque les enseignants utilisent le tableau de la classe, c'est ainsi que Robert explique le signe \neq :

Extrait 17 : Quand Robert explique le symbole mathématique d'inégalité (M14, 7-18)

Locuteurs	Discours	Actions de l'enseignant
Lucas	<i>ça veut dire quoi égal ou barré ?</i>	
Robert	<i>ah !</i>	
élève ?	<i>pas pareil.</i>	
Robert	<i>j'ai jamais utilisé en classe ça ?</i>	Robert va au tableau
Plusieurs élèves	<i>en CE2</i>	
Robert	<i>ça c'est quoi euh... ça c'est quoi ?</i>	Robert écrit le signe « = » au tableau
Plusieurs élèves	<i>égal</i>	
		Robert écrit le signe « \neq » au tableau
Plusieurs élèves	<i>non égal</i>	
élève ?	<i>différent</i>	
Robert	<i>qui n'est pas égal. donc, Lucas ?</i>	
Lucas	<i>différent</i>	
Robert	<i>différent, qui n'est pas égal. madame elle a utilisé ça, madame F, jamais ?</i>	

En Géométrie, Marc fait lui aussi des mises en lien sur le même mode : indication en langage ordinaire d'un signe mathématique qu'il écrit au tableau. C'est ainsi qu'il rappelle l'écriture symbolique pour indiquer que deux droites sont parallèles « $s // z$ » et que deux droites sont perpendiculaires « \perp » (M16, 157-162). Ces indications restent au tableau tout au long de la séance, comme des référents.

Au cours des séances d'évaluation de Mathématiques, les mises en lien et les référents prennent place comme cela pourrait se faire lors d'une séance d'enseignement. Cela engage à penser que les maîtres sont moins intéressés par l'évaluation de la connaissance des codages mathématiques, mais plutôt par leurs usages. Ils limitent ainsi le risque d'erreur des élèves en

évitant celles qui porteraient sur la symbolisation pour se focaliser davantage sur le savoir-faire.

4.3.4. Des conseils de présentation et de méthode

Les communications à propos de la manière de présenter ses réponses ne sont pas caractéristiques des séances de Mathématiques : les enseignants le soulignent aussi lors des évaluations écrites dans d'autres matières, en particulier lorsqu'il y a une présentation attendue avec schéma, tableau, des codages à respecter etc... Je vais m'attacher à souligner les points sur lesquels les maîtres insistent davantage et ceux qui posent problème aux élèves au cours de la séance. Je montrerai aussi qu'en fin de séance, les enseignants conseillent une vérification des réponses, un peu différente que de se « relire » comme cela se fait dans les autres matières.

Les échanges à propos de la présentation des réponses portent assez régulièrement sur la manière de présenter les calculs (en ligne ou opérations posées) « *alors les opérations, vous les faites. en ligne. vous les écrivez en ligne. vous ne les posez pas* » (M17, 54),

« je rappelle que pour les opérations, vous avez, sur vos feuilles, vous avez des lignes et vous avez des cases. vous utilisez soit les lignes, soit les cases. Comme vous voulez, vous les alignez sur une ligne, soit les lignes, ou vous les mettez dans des cases. J'aimerais bien que ce soit... et les traits, à la règle » (M15, 1).

Ces échanges portent aussi sur la manière d'écrire le résultat : avec ou sans phrase par exemple ou bien encore sur la forme spécifique d'une réponse « *oui, écris les calculs, et il faut faire la phrase* » (T10, 100), « *tu mets simplement la réponse en mètres égal la réponse en kilomètres* » (M 17,135). Robert précise ses attentes en les écrivant au tableau³⁶⁸ (doc 808, ex 4) : « *je veux que vous me mettiez le coefficient ou le multiplicateur / c'est-à-dire que je veux voir ça / alors à l'intérieur vous mettez ce que je vous voulez, mais je veux le voir* » (M14, 27/29/31).

³⁶⁸ L'exercice consiste à passer d'une fraction donnée à une seconde fraction qui est à compléter en gardant l'égalité entre les deux, l'enseignant demande d'indiquer le coefficient en le matérialisant dans un cercle fléché, c'est ce symbole qu'il écrit au tableau.

Les enseignants rappellent aussi de ne pas oublier l'indication des unités « *chaque fois je dis est-ce que c'est des petits pois ou des carottes. après j'aime bien savoir ce que c'est* » (T10, 111).

Les enseignants insistent sur le soin à apporter (travailler proprement, soigner l'écriture des chiffres) et surtout pour la géométrie. Le soin apporté au travail rendu est parfois pris en compte dans le résultat de l'élève « *on écrit ses chiffres correctement / (...) j'enlève des point s'il y a trop de raturages et tout, parce qu'après on ne sait plus ce que c'est* » (M22, 12) « *tu feras attention Dimitri, parce qu'il y a des points au soin dans un contrôle de géométrie* » (M16, 208). Marc l'a d'ailleurs spécifié sur la consigne écrite pour l'épreuve de Géométrie (doc 810). Il accepte aussi de donner une nouvelle feuille à l'élève qui le demande pour recommencer proprement.

Les maitres apprécient de voir ce que les élèves effectuent pour répondre et ils leur précisent « *ça m'aide à comprendre comment vous avez fait* » (M14, 37). Ils demandent de bien indiquer leurs calculs, « *tu n'es pas obligé de faire l'opération, mais enfin, moi j'aimerais bien, j'aimerais bien voir comment... comment vous faites et il vaut peut-être mieux faire l'opération des fois* » (T10, 67).

« je rappelle que (...) dans un problème je note tout. je note pas que la réponse finale. donc tous les calculs intermédiaires je les regarde. donc tout ce que vous pouvez faire, ça montre un peu ce que vous êtes capables. de réfléchir, de travailler. donc ne vous bloquez pas même si vous ne trouvez pas la réponse finale d'un problème » (M17, 146).

Ils demandent aussi de laisser les traces de leur raisonnement « *au moins ça me montrera comment vous avez fait pour trouver* » (M14, 56), de laisser les traces de construction des figures géométriques « *tu peux les laisser les traits de construction. ils sont aussi intéressants à voir* » (M16, 201).

En cas de difficultés ou de questions des élèves, les maitres sont davantage enclins à répondre qu'ils doivent se débrouiller, chercher par eux-mêmes, et réfléchir. Ils insistent sur la lecture des consignes : « *on lit un petit peu. il est assez simple (...) / lisez bien les consignes : avant de demander à monsieur, on lit, on relit, on réfléchit ?* » (T10, 95/105) ; « *la consigne, vous devez la lire deux fois, trois fois, et puis bien comprendre ce qu'on vous demande (...)* » (M14, 47) ; « *je vous ai déjà dit... un problème c'est surtout de la, lecture. de*

la lecture. on doit lire, on doit bien relire, c'est pas... c'est rarement un problème d'opérations » (M17, 82).

Ils leur recommandent de s'appuyer les exemples, « *il suffit de regarder l'exemple et d'appliquer* » (M14, 106) ou bien encore d'essayer de visualiser la situation des problèmes posés :

« vous devez essayer de visualiser ce que vous êtes en train de lire. On vous parle de. coureurs cyclistes, vous devez voir des gens qui roulent à vélo (...) vous essayez de voir, vous essayez d'imaginer, vous êtes à leur place et vous allez voir d'un seul coup, le problème il va devenir plus simple » (M17, 103).

Mais les enseignants peuvent aussi refuser clairement de répondre aux élèves « *j'sais pas moi. j'sais pas. peut-être ben qu'oui, peut-être ben qu'non !* » (M17, 112), « *je ne peux plus t'aider là, je ne peux plus t'aider, on est le jour de l'évaluation* (M16, 181).

Lors de la phase d'achèvement de la séance, lorsque les élèves commencent à terminer leur production, les maitres donnent des conseils de relecture et de vérification « *tu te relis quand même, vérifie* » (M16, 258). Le terme « vérifier » est davantage utilisé, et même s'il est associé à relire, les points de vérification sont précisés. Les élèves sont orientés à porter leur attention sur les contenus mathématiques, tels que l'écriture des nombres, « *peut-être relire un petit peu... regarder si t'as pas oublié un zéro ou une virgule* » (T18, 68), les unités « *est-ce que c'est des petits pois ou des carottes. après j'aime bien savoir ce que c'est* » (T10, 111), la logique des réponses « *essayez de voir si vous avez bien réfléchi, si c'est correct, si c'est logique avec tout ce que vous savez, tout ce qu'on a expliqué* » (T18, 72) ou bien encore les tracés « *tu as repris toutes tes mesures ? tu as vérifié tes tracés ?* » (M16, 268).

Tout au long de l'épreuve, Robert engage les élèves à être prudent face aux résultats trouvés, là encore il s'agit de vérifier, il leur conseille de remettre en question un calcul effectué avec la calculatrice « *vous faites l'opération deux fois. si vous trouvez le même résultat, vous pouvez dire je dois avoir bon. si vous trouvez deux résultats différents, vous refaites une troisième fois. et voire une quatrième* » (M17, 74). De même il leur suggère de se méfier de la « preuve » destinée à vérifier une multiplication : « *vous pouvez faire une preuve fausse, donc votre opération est fausse, vous vous trompez ou bien vous avez bon et vous vous trompez dans la preuve, faites quand même attention (...)* » (M15, 72).

Mais les enseignants ne se limitent pas aux contenus mathématiques : ils attirent aussi l'attention sur la vérification orthographique, sauf pour les opérations et la géométrie. C'est toutefois relativement limité, par exemple aux accords du pluriel « *quand y'en a beaucoup, faut peut-être mettre un s, non ?* » (T10, 116), « *vous n'oubliez pas en numération il y a aussi des s au bout de certains mots* » (T18, 114).

En Mathématiques, les enseignants sont sensibles à la présentation des réponses, ils orientent les élèves vers les formes mathématiques des réponses. Les enseignants donnent aussi des conseils méthodologiques pour les engager à réfléchir, à se référer à la consigne, à vérifier. C'est sans doute là une manière prudente de mesurer l'aide et d'adopter une pratique plutôt protocolaire, tout en incitant les élèves à ne pas baisser les bras face à la difficulté.

4.3.5. Le calcul mental : une épreuve emblématique des Mathématiques

Le calcul mental peut être défini comme un exercice de calcul non posé, c'est-à-dire des calculs que les élèves doivent faire de tête. La notion de calcul mental interroge, l'exercice même « faire un calcul de tête » est-il un contenu du calcul, c'est-à-dire une forme de calcul, ou bien est-ce que le contenu est ce sur quoi porte l'exercice, par exemple « retrancher 10 » ou bien « additionner 2 nombres ou 3 nombres inférieurs à 1 000 » (annexe-clé 01, doc 218 et 203) ? Exercice emblématique et contenu, peut-être est-il les deux, comme l'est la dictée pour l'orthographe en Français.

Je n'ai observé qu'une séance d'évaluation de calcul mental mais j'ai approché les pratiques des enseignants sur les documents recueillis, ainsi que lors des entretiens. Je vais m'arrêter sur cet exercice. Je montrerai d'abord que les enseignants pratiquent l'évaluation de calcul mental en mettant en place des dispositifs variés, je présenterai ensuite une spécificité des passations : la notion de rapidité. Enfin, je comparerai la passation observée à la dictée orthographique dont les caractéristiques sont proches mais pour en aborder les différences notables.

4.3.5.1. Variations autour des pratiques du calcul mental

Il n'y a pas une unique manière d'évaluer le calcul mental, les enseignants m'ont rapporté différents dispositifs. J'ai précédemment montré que les supports d'évaluation pouvaient être éphémères (chapitre 4, 3.3) : soit l'usage de l'ardoise, avec pointage et report

des réussites par l'enseignant sur une grille en sa possession, ou bien l'usage d'une feuille que l'enseignant garde sans jamais rendre publique. J'ai par ailleurs recueilli des documents d'évaluation titrés « calcul mental », ces documents comportent alors les traces des consignes données aux élèves.

Dans la classe de Sabrina, les documents sont assez explicites sur la manière de mettre en œuvre le calcul mental (annexe-clé 01, doc 203 et 207)³⁶⁹. Deux exercices sont proposés aux élèves, le premier comporte une vingtaine de questions, il est introduit par : « Énoncés posés à l'oral aux enfants ». Le second est une série de dix problèmes courts que les élèves doivent résoudre, apparemment « de tête » : dans les compétences listées sous le titre du document, il est inscrit « résoudre des problèmes oraux simples »³⁷⁰ (doc 207). L'espace réservé aux réponses des élèves est limité à des repères alphabétiques ou numériques pour y écrire le résultat de chaque calcul effectué (voir le verso, doc 203, 207)³⁷¹.

Tous les documents d'évaluation de calcul mental ne comportent pas l'intitulé qui spécifie cette forme d'exercice et tous ne sont pas aussi explicites sur la mise en œuvre de la passation. Par exemple, dans le cahier d'évaluation d'un élève de la classe de Fabrice, le titre calcul mental est suivi d'une série de nombres dont il n'est pas possible de savoir à quel calcul ils correspondent (annexe-clé 01, doc 1, 3, 5, 11). Il est possible de penser que des calculs ont été donnés oralement, comme dans la classe de Sabrina, mais ils ont pu aussi être écrits au tableau, ou sur un document annexe non associé aux réponses de l'élève. C'est un autre dispositif de proposer à l'écrit les calculs à effectuer puisque les élèves ont alors un support visuel pour appuyer leur activité de calcul (annexe-clé 01, doc 295).

Les variations des dispositifs en calcul mental portent donc sur la manière de proposer les calculs à effectuer aux élèves, oralement ou à l'écrit, ainsi que sur les supports de réponses, éphémères ou non. La contrainte pour l'élève est de calculer sans possibilité de

³⁶⁹ Ce ne sont pas les seuls documents de calcul mental présentés sous cette forme dans cette classe.

³⁷⁰ Il s'agit en fait de résoudre des problèmes simples dictés oralement.

³⁷¹ Ces documents présentés en annexe 3 comportent au recto le support de l'enseignant présentant l'énoncé des questions posées, et au verso le support photocopié soumis aux élèves.

poser l'opération. Mais une autre contrainte semble dominer dans les dispositifs évaluatifs : la rapidité d'exécution des calculs ou de l'exercice.

4.3.5.2. *La rapidité, une contrainte en calcul mental*

La rapidité est une dimension non négligeable qui contraint l'activité des élèves en calcul mental. Lorsque les calculs à effectuer sont énoncés oralement, l'enseignant rythme la passation en dictant les questions aux élèves. Lorsque les consignes sont sur le document donné aux élèves, le temps qui leur est laissé pour calculer l'ensemble des énoncés peut être limité.

Cette contrainte n'est *à priori* pas prescrite, les programmes officiels indiquent : « le calcul mental : tables d'addition et de multiplication. L'entraînement quotidien au calcul mental portant sur les quatre opérations favorise une appropriation des nombres et de leurs propriétés » (MEN, 2008, p. 23). Mais dans les documents d'accompagnement aux programmes « *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2* » (MENJVA/DGESCO, 2011), il existe des recommandations plus précises pour le domaine « Nombre et Calcul », dans lesquelles apparaît la contrainte temps lors des évaluations :

Restituer les tables d'addition et de multiplication de 2 à 9. L'évaluation est réalisée à l'oral ou à l'écrit (dans ce cas, le temps de réponse est limité). Elle ne se réduit pas à une récitation des tables (...) (p. 27).

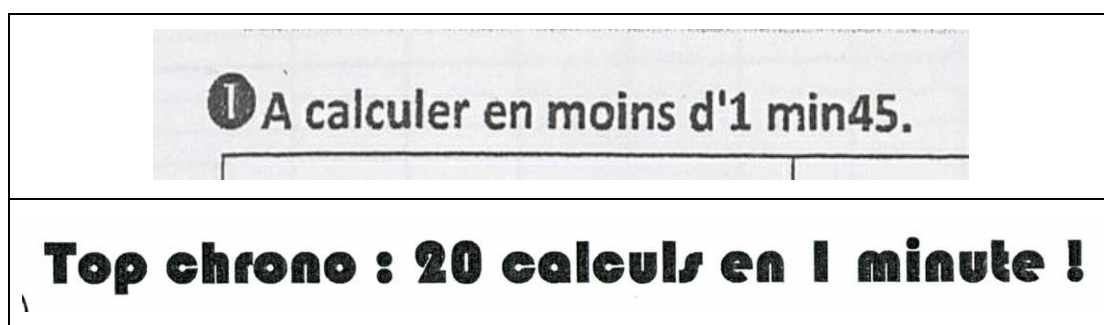
Calculer mentalement en utilisant les quatre opérations. L'évaluation est réalisée à l'oral ou à l'écrit : dans ce cas l'élève ne doit pas poser l'opération ni écrire de calculs intermédiaires. Le temps est limité. L'énoncé peut être écrit au tableau ou donné oralement. (...) (p. 28).

Il n'est pas possible de déterminer si ce sont ces recommandations qui incitent les enseignants à organiser les évaluations de calcul mental en temps limité³⁷² ou si c'est une tradition scolaire, ou plutôt disciplinaire.

³⁷² Il n'est pas certain que les enseignants se réfèrent à ces documents complémentaires aux programmes.

La notion de temps limité semble plutôt désigner un calcul rapide, comme le précise Sabrina dans la liste de ce qu'elle appelle les compétences : « développer la vitesse de calcul et la rigueur, avoir des méthodes pour calculer plus vite, être capable de répondre de manière quasi-automatique » (annexe-clé 01, doc 210). La vitesse se perçoit aussi dans les titres donnés à des documents d'évaluation : « Top chrono, 20 calculs en une minute » (*id.*, doc 690 à 692), « Multivitesse » (*id.*, doc 364), ou bien encore en consigne d'exercices « À calculer en moins d'1 min 45 » (*id.*, doc 356).

Figure 32 : Indications de rapidité en calcul mental



Si les élèves doivent réaliser 20 calculs en une minute, cela correspond à un temps moyen de trois secondes par calcul (il s'agit de tables de multiplication), pour des additions et soustractions relativement simples de nombres décimaux (par exemple $1,7 - 0,6 =$ ou bien $0,6 + 1,7 =$) (annexe-clé 01, doc 356), le temps annoncé sur le document correspond alors à un peu plus de 5 secondes par calcul (rien ne me permet de dire si ce temps est respecté ou non lors de la passation).

Le calcul mental semble donc correspondre à du calcul rapide.

L'observation de la séance dans la classe de Marcel (T11) confirme cette tendance : il dicte aux élèves dix calculs à effectuer dont le contenu annoncé est « *diviser par 10, diviser par 100, diviser par 1 000* » (T11, 274). Les élèves inscrivent les réponses dans un petit tableau de deux lignes comportant dix cases, numérotées de 1 à 10.

Figure 33 : Tableau support des réponses en calcul mental (T11)

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10

Entre le premier calcul dicté et le dernier, l'exercice dure une minute et quarante-deux secondes. Le rythme est imposé aux élèves, à savoir en moyenne une question toutes les douze secondes (10 calculs en 122 secondes). Chaque calcul est répété deux fois, un seul l'est trois fois « *sept mille cent vingt-trois divisé par cent* ». Il n'y a pas de pause entre les calculs, les repères ne sont pas donnés oralement aux élèves : Marcel ne précise pas à quelle case figure chacun des calculs dictés. Il indique toutefois le passage à la ligne dans le tableau après le cinquième calcul : « *en dessous* », puis « *on est au neuf* » (T11, 285) en réponse à une élève qui a demandé « *monsieur on en est au huit ?* » (T11, 284).

Cette notion d'exécution rapide d'une réponse est tout à fait caractéristique du calcul mental. Dans les autres disciplines et même pour les autres domaines de Mathématiques, les enseignants conseillent au contraire de prendre son temps : « *Prends ton temps Enzo* » (T17, 242), « *c'est pas une course de vitesse / pas premier fini qui a la meilleure note hein,* » (T8, 105/108), « *vous avez le temps, vous avez le temps de vous relire, vous avez le temps de vous corriger* » (T20, 199). Ils disent leur étonnement quand un élève termine rapidement son évaluation : « *déjà ! soit c'est bon signe, soit c'est mauvais signe. soit c'est bon signe c'est que t'as tout bien compris, soit t'as été trop vite. alors quoi qu'on fait ? / tu vas trop vite* » (T18, 58/145). C'est toutefois paradoxal puisque les élèves doivent terminer dans les temps pensé comme suffisant par l'enseignant³⁷³ et qu'alors, les enseignants activent ceux qui leur semblent plus lents : « *c'est parti, parce qu'après il va me dire j'ai pas fini, dépêche-toi un p'tit peu quand même là ! / il y a l'heure qui est là, donc vous le savez très bien* » (T8, 94-95).

³⁷³ Je n'évoque pas ici les évaluations nationales, dont les exercices doivent être effectués en temps limité.

4.3.5.3. *Un exercice dicté, différent de la dictée*

Le mode de passation peut faire penser à la dictée : il s'agit d'un exercice pour lequel les élèves produisent leurs réponses en même temps que les consignes sont énoncées par l'enseignant, la séance est donc structurée en phases quasi simultanées. À la différence de la dictée (orthographique), et en relation avec la notion de rapidité, la séance de calcul mental est nettement plus courte. Tout se joue pour les élèves en moins de deux minutes.

Marcel ne pratique pas de la même manière ces deux exercices qui pourraient sembler proches : en dictée, les mots à écrire sont davantage répétés et des temps de silence, certes courts, ponctuent les énoncés dictés. Par ailleurs, le texte est relu plusieurs fois par l'enseignant après avoir été dicté. Point de cela en calcul mental : les élèves n'ont pas l'occasion de réentendre les calculs. Ils ne peuvent, comme en Français, vérifier leurs réponses, ni compléter leur tableau si un calcul n'a pas été effectué. Cela semble confirmer le critère de rapidité du calcul mental, d'ailleurs à une élève qui indique « *monsieur, j'ai pas fait le neuf.* » (T18, 288), Marcel répond « (...) *j'peux plus répéter, quand tu fais sur l'ardoise (...), on le fait tout de suite (...). on va en allant, on va en allant.* » (*id.*, 289).

Il est à noter que les consignes de passation d'un exercice de calcul mental dans le protocole des évaluations nationales (MEN, 2011, p. 23) sont quasiment identiques à la passation décrite, sauf qu'une relecture des calculs est prévue. Marcel, observé pour cette passation d'évaluation nationale, respecte le protocole : il relit les calculs à la fin de l'exercice, contrairement aux évaluations ordinaires.

Enfin, alors qu'en dictée les mises en lien sont notables, les enseignants semblent être disposés à accompagner les élèves dans la réflexion, en calcul mental les élèves n'ont aucune aide, aucune indication. La recherche de l'automatisme paraît dominer en calcul plutôt qu'en orthographe.

4.3.6. *La dictée de nombres, quelques remarques anecdotiques*

Je vais terminer mon approche des pratiques d'évaluation en Mathématiques par des remarques quelque peu anecdotiques à propos de la dictée de nombres. C'est un exercice structuré comme le calcul mental en phases quasi-simultanées. J'ai observé ce type d'exercice dans le cadre des observations des évaluations nationales, toujours dans la classe de Marcel

(annexe-clé 07, M2), l'enseignant précise les consignes protocolaires en rapprochant cet exercice des habitudes de classe lors du calcul mental :

« donc exercice un c'est écrit dictée de nombres, donc vous allez écrire en chiffres les nombres³⁷⁴ en chiffres on écrit les nombres que je vais vous dicter. je vous les répète chacun deux fois comme quand on fait le calcul mental. on écrit bien en chiffres » (M2, 6).

La dictée de nombres est donc un exercice qui se rapproche du calcul mental, mais il n'est pas non plus éloigné de la dictée orthographique, il est parfois même en relation.

Il y a deux orientations disciplinaires à l'écriture des nombres : mathématique lorsqu'ils sont à écrire en chiffres et orthographique lorsqu'ils sont à écrire en lettres. Deux anecdotes relevées lors des observations montrent le caractère paradoxal de l'écriture des nombres pour les élèves : rencontrés en dictée orthographique, Marcel demande aux élèves de les écrire en chiffres, *« mille cinq cent soixante-quatre vous pouvez l'écrire en chiffres, (...), en chiffres, pas en lettres. dans la dictée c'est écrit en chiffres » (T14, 117)*. Quand il répond à une élève qui demande *« les chiffres il faut les marquer en chiffres en lettres ? » (T11, 232)*, il répète : *« en chiffres, je l'ai dit. les nombres en chiffres. c'est pas des chiffres, c'est des nombres, des années même (...) » (T11, 231)*. A l'inverse, Sophie demande de les écrire en lettres *« on est dans un texte ! » (T11, 149)*, il s'agit d'écrire « deux » et « trois ».

Enfin, dans un document d'évaluation, un exercice d'écriture de nombres en lettres est intitulé « dictée » (annexe-clé 01, doc 285), sans qu'il soit possible de déterminer si l'enseignante a rattaché cette dictée au Français ou aux Mathématiques. L'écriture des nombres n'a donc pas le même statut... une date s'écrit en chiffres (en Histoire et en dictée orthographique), un chiffre dans un texte s'écrit en lettres, alors qu'une dictée de nombres peut être envisagée en chiffres ou en lettres, et le contexte disciplinaire n'aide pas forcément à éclairer les choses.

³⁷⁴ Les passages soulignés correspondent aux consignes du protocole des évaluations nationales telles qu'elles doivent être lues par l'enseignant, cela permet d'appréhender les modifications apportées par l'enseignant.

Bilan pour les pratiques évaluatives en Mathématiques : donner des outils pour faire

Les séances d'évaluation en Mathématiques sont quasiment toutes structurées de la même manière, en trois phases chronologiques, tous les élèves sont évalués en même temps, sur une production écrite, avec une seule variation : la passation du calcul mental, à laquelle il est possible de rapprocher la dictée de nombres. L'un comme l'autre peut être évalué dans le cadre d'une séance spécifique (T11, doc 285), mais ils peuvent aussi faire l'objet d'un exercice parmi d'autres au sein d'une séance³⁷⁵.

Les évaluations en Mathématiques sont caractérisées par les outils donnés aux élèves pour réaliser leurs productions. Les enseignants sont prudents : ils apportent les indications nécessaires à la présentation écrite des réponses, rappellent la signification des symboles mathématiques, ils peuvent proposer les tableaux de conversion ou des formules. Ils accompagnent ainsi les élèves face aux changements de cadres ou de registres³⁷⁶ spécifiques de l'activité mathématique, c'est-à-dire les traitements que les élèves doivent opérer pour passer, par exemple, d'un registre discursif à un registre visuel, numérique, géométrique, ou encore à celui des écritures symboliques (Duval, 2001). C'est en ce sens que le tableau noir est utilisé et de manière plus importante que dans les autres matières³⁷⁷. C'est sans doute en raison des différents langages en usage en Mathématiques : français, mathématiques, graphique, schéma, icône... (Roditi, 1997, p.108).

Les maîtres donnent aussi les moyens de réfléchir, de chercher, l'usage de l'ardoise est suggéré. Ils conseillent aux élèves de laisser les traces de leur cheminement sur le document d'évaluation : ils expliquent aux élèves qu'ils souhaitent voir leur réflexion et qu'ils ne s'intéressent pas qu'au résultat final. L'évaluation en Mathématiques n'est donc pas limitée à la vérification de réponses attendues, c'est aussi un moyen pour l'enseignant d'approcher les méthodes des élèves. C'est sans doute pourquoi l'usage de la calculatrice peut être autorisé

³⁷⁵ Robert a prévu une dictée de nombres dans le cadre de la séance sur « les nombres décimaux » (T18), il fait celle des CM1, mais reporte celle des CM2 « les CM2, on verra après » (T18, 73).

³⁷⁶ « Dans l'analyse didactique, il n'est pas toujours aisé de savoir si on a affaire à un changement de cadres ou de registres » (Perrin-Glorian, 2004)

³⁷⁷ Rouba Hassan (2010) postule qu'il existe des spécificités disciplinaires d'usage du tableau noir en classe.

pour certaines séances, au-delà de la compétence à savoir utiliser l'outil pour effectuer des calculs complexes³⁷⁸. Ils orientent aussi vers les éléments que les élèves doivent vérifier avant de rendre leur copie, incitent à la prudence sur des résultats obtenus.

La différenciation n'est pas marquée en Mathématiques, il semble que les enseignants considèrent tous les élèves sur le même plan. Cela n'engage toutefois pas à dire qu'elle n'existe pas puisque des communications individuelles sont observables : malgré les refus de réponse, les maîtres stimulent les élèves qui semblent en difficulté.

Mais les maîtres commentent aussi les productions des élèves comme j'ai pu le soulever pour la grammaire et la conjugaison : ils invalident les réponses écrites en regardant les copies lorsqu'ils passent près des élèves. Ils vont jusqu'à pointer les réponses erronées.

Ainsi en Mathématiques, il semblerait que les maîtres pratiquent une évaluation relativement outillée et qu'en contrepartie ils incitent les élèves à se débrouiller. Ils restent là pour pallier les éventuelles difficultés individuelles, et avec mesure, ils peuvent amener les élèves à se corriger, plus ou moins explicitement, en les incitant à réfléchir. C'est différent du Français où il serait plutôt demandé aux élèves de se relire, de faire attention.

4.4. Les évaluations d'Anglais

L'Anglais est une discipline évaluée sous différentes formes et, par conséquent, les structures de séances sont diverses. Au vu des documents d'évaluation recueillis, je postule que le mode classique (en trois phases chronologiques) est possible (annexe-clé 01, doc 315), tout comme le mode simultané lorsqu'il s'agit d'écrire des mots sous la dictée (*id.*, doc 741). Il existe aussi un mode de passation alterné : une élève m'explique : « *en anglais, il [le maître] explique les consignes au fur et à mesure / dans les autres matières, il explique toutes les consignes et après il nous laisse tout faire* » (Tahis, annexe-clé 09-58, 52/54).

Les séances observées combinent des formes de passation qui varient pour les différents exercices d'une même épreuve, il en résulte des séances que j'ai caractérisées d'« hybrides » (1.1.4. infra).

³⁷⁸ « La calculatrice fait l'objet d'une utilisation raisonnée en fonction de la complexité des calculs auxquels sont confrontés les élèves » (MEN, 2008, p. 23).

Après avoir présenté les trois séances observées, je vais tenter d'éclairer les différentes manières d'interroger les élèves. Je décrirai ensuite des séances hybrides, puis je discuterai deux spécificités des pratiques d'évaluation d'Anglais : la place de la langue anglaise lors des passations et les formes de validation et d'invalidation.

4.4.1. Les séances d'Anglais observées

J'ai observé trois séances d'évaluation pour l'Anglais, une dans la classe de Marc et deux dans la classe de Marcel. Pour chacune des passations, les enseignants ont prévu un support écrit sur lequel les titres désignent la discipline Anglais (cf. documents attachés aux séances T12, T20 et T21, annexe 6).

Tableau 36 : Trois séances d'Anglais observées

Titre de la séance (conformément au document donné aux élèves)	Enseignant	Référence de la séance
Évaluation en Anglais. Compréhension orale	Marcel	T 12
Évaluation d'Anglais : les parties du corps	Marc	T 20
LVE / Anglais	Marcel	T 21

La première séance (T12) m'a été annoncée comme une *évaluation orale*. Elle est construite en deux parties, la première fait appel à une production orale des élèves et la seconde sollicite des réponses écrites des élèves sur un document intitulé « compréhension orale ». La deuxième séance d'évaluation porte sur « les parties du corps », il s'agit d'évaluer la connaissance lexicale du corps ainsi que la lecture et la compréhension de textes courts utilisant ce lexique (T20). Enfin la troisième séance est titrée « LVE-Anglais » (T21), elle porte sur différents contenus énumérés, et précisés sur le document support d'évaluation donné aux élèves plus ou moins précisément, comme le montre l'extrait du document ci-dessous.

Figure 34 : Indications des contenus sur le support d'évaluation (séance T21)

COMPRENDRE DES TEXTES COURTS ET SIMPLES EN S'APPUYANT SUR DES ELEMENTS CONNUS. SE FAIRE UNE IDÉE DU CONTENU D'UN TEXTE INFORMATIF SIMPLE. COPIER DES MOTS ISOLÉS ET DES TEXTES COURTS, ÉCRIRE UNE MESSAGE ÉLECTRONIQUE SIMPLE OU UNE COURTE CARTE POSTALE EN RÉFÉRENCE A DES MODELES....

J'émet une remarque par rapport à l'une des séances observées (T12) : j'ai quelque peu insisté pour voir des évaluations d'Anglais et Marcel m'explique avoir pensé la séance pour répondre à ma demande. Il l'a toutefois conçue comme une évaluation formelle : les élèves ont été prévenus³⁷⁹, ils ont eu des révisions à faire et le résultat allait être diffusé. Marcel le précise : « *je vais en profiter pour faire une évaluation globale de l'anglais* » (T12, 585) « *je m'en servirai à la fin pour les livrets là, pour les remplir (...)* » (T12, 595). Il est possible que cette séance ait été inspirée par la pratique d'un conseiller pédagogique: Marcel me dit pendant la séance : « *monsieur M est passé il y a deux ans passer des choses comme ça.* » (T12, 579)³⁸⁰. C'est une évaluation qui est en partie construite sur des propositions mises en ligne par l'académie de Toulouse³⁸¹. Il n'est pas improbable que la seconde séance observée (T21) ait été construite pour les mêmes raisons et dans les mêmes conditions : le document d'origine est le même, Marcel l'a scindé en deux parties, deux exercices ont été donnés lors de la séance T12 et treize lors de la séance T21. Ces séances représentent des pratiques possibles, mais je reste prudente quant à les penser comme une manière habituelle d'évaluer en Anglais dans cette classe.

³⁷⁹ Les élèves s'attendaient à avoir cette évaluation : aucun élève n'a affirmé dans son questionnaire que l'évaluation était une « évaluation surprise ».

³⁸⁰ L'intervention du conseiller pédagogique n'a pas été davantage explicitée par Marcel. Etait-ce une pratique conseillée sous forme de séance modèle, ou bien une évaluation institutionnelle et locale des élèves ?

³⁸¹ Site répertorié en fin de références bibliographiques.

4.4.2. *Les dispositifs d'Anglais combinent oral, écrit, image et son*

Les évaluations d'Anglais mobilisent les élèves en combinant différentes formes de questionnement : la forme écrite comprenant des textes et des images et la forme orale³⁸² qui nécessite des supports sonores. Cette dimension « sonore » est une spécificité des évaluations en Anglais tout comme l'est la variété dans la forme des exercices proposés au sein d'une même séance. Les élèves sont ainsi amenés à effectuer des productions orales et/ou écrites sollicitées par des consignes écrites et/ou orales éventuellement imagées et/ou sonores³⁸³.

Les images sont mobilisées pour solliciter les élèves à produire une réponse : elles complètent la consigne orale « *what is this colour ?* » (T12, 31) (*this* correspond à une image), ou bien complètent l'énoncé textuel : « *lis-bien le texte et observe les dessins. Laquelle de ces maisons est celle des Turners* » (T21, 43) ou bien elles sont un support de réponse « *show me the second eraser, please* » (T12, 410). Les élèves sont aussi amenés à produire eux-mêmes des images pour montrer leur compréhension « *j'ai écrit un texte en anglais avec des mots que vous connaissez, avec des chiffres. et je vous demande de me dessiner. un, de dessiner le monstre* » (T20, 113).

La dimension orale des consignes d'Anglais est assez spécifique. Même s'il s'agit pour les élèves d'écouter un énoncé et de produire une réponse, comme cela peut se faire en dictée ou en calcul mental, l'énonciation des consignes s'actualise différemment, sous deux formes : la voix de l'enseignant et les discours enregistrés. Comme pour l'image, la dimension sonore est nécessaire au questionnement des élèves, l'enseignant peut choisir d'utiliser un support enregistré qu'il diffuse aux élèves. Il peut être mis en relation avec un support imagé : « *écoute attentivement Jenny et coche la case de l'image qui correspond à ce qu'elle dit* » (T12, 545).

³⁸² Les prescriptions insistent sur l'importance des activités orales de compréhension et d'expression (MEN, 2008, p. 23).

³⁸³ Ces différents types de combinaison de consignes orales, sonores ou écrites et de réponses d'élèves orales ou écrites constituent les propositions de mises en œuvre de différents sites consultés (Académie de Caen, Grenoble, Rennes, Toulouse). Ils comprennent des exercices pour l'évaluation individuelle orale, l'évaluation écrite avec et sans support sonore, et destinés à évaluer les compétences du niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (C.E.C.R.L.). Les supports sonores sont fournis avec les protocoles destinés aux enseignants.

Marcel a mis en place cette forme de questionnement pour l'évaluation de compréhension orale : au lieu d'énoncer lui-même un texte, il diffuse un énoncé enregistré et il explique aux élèves que la difficulté réside dans l'accent « (...) *on a fait un exercice juste avant, c'était I've got. I've got. nous on parle avec notre accent français. là ce sont de vrais anglais qui parlent. I've got. écoutez bien, on peut l'entendre (...)* » (T12, 580).

Même si ces dispositifs ne comportent pas systématiquement l'ensemble des dimensions (oral, écrit, image, son), je soulève la différence avec les dispositifs des autres disciplines pour lesquels les énoncés oraux ont surtout fonction d'explicitier ou de compléter les consignes : au fond les élèves pourraient s'en passer mais c'est une prudence de l'enseignant qui tente d'assurer la compréhension de ce qu'il attend. En Anglais, ces énoncés oraux constituent une donnée nécessaire aux évaluations. Enfin, la dictée est un exercice assez classique en Anglais. Différents documents en rendent compte dans le corpus et deux des séances sur les trois observées comportent une dictée de mots ou de phrases.

Ce sont donc des combinaisons complexes qui s'actualisent au sein des séances : une production orale peut être sollicitée par des énoncés oraux de l'enseignant complétés d'images, tout comme une production écrite peut être sollicitée par des consignes orales énoncées par l'enseignant et complétées par des documents textuels et/ou imagés, ainsi que des données sonores autres que les discours enseignants. Cela constitue donc des séances hybrides, ils sont à mettre en relation avec la succession d'exercices de formes différentes.

Je n'écarte toutefois pas la forme de passation classique des évaluations comme elle existe dans les autres disciplines comprenant des consignes écrites, éventuellement explicitées par l'enseignant et pour lesquelles les élèves produisent des réponses écrites sur un document. La forme simultanée s'actualise sans doute lorsque l'épreuve est limitée à une dictée³⁸⁴.

4.4.2.1. Une structure hybride qui associe oral et écrit

J'ai approché la forme orale dans la classe de Marcel (T12) pour quelques exercices d'une séance : les questions de l'enseignant et les réponses des élèves sont orales. Cela ne s'actualise pas comme en Français : les élèves ne sont pas sollicités de manière isolée sur une

³⁸⁴ Plusieurs documents sont intitulés « dictation » (doc 241, 522).

passation dédiée à chacun comme en lecture ou en poésie. La séance est commune à l'ensemble des élèves et chacun est sollicité plusieurs fois au cours de la séance. Cette forme orale a une structure quasi simultanée : c'est une alternance de question / réponse qui permet d'interroger les élèves chacun à leur tour.

Ainsi un élève est sollicité au minimum une fois par exercice sur x fois, x correspondant au nombre total d'élèves. Les questions sont sensiblement différentes d'un élève à un autre, mais elles peuvent être reprises au cours de la séance.

Marcel a une organisation spécifique : il questionne les élèves de manière rituelle, passant de l'un à l'autre sur un mode bien rodé. En effet, il lui suffit de dire « *alors on fait chacun son tour. d'accord ? on commence par Alexis, avec le jeu du serpent, c'est compris ?* » (T12, 30) pour que les élèves comprennent le mode de distribution des tours de parole. Cela évite au maître de désigner chaque élève ou de répéter la question. Par exemple, lorsqu'il s'agit de nommer la couleur projetée au tableau : Marcel prononce la question pour le premier élève « *what is this colour ?* » (T12, 31), pour le second, « *this colour ?* » (35), puis il se limite à un questionnement gestuel pour les élèves suivants. Pour l'un des exercices, il ne donne la consigne qu'une seule fois « *on dit ce qu'il y a d'écrit à l'intérieur* »³⁸⁵, puis il désigne chaque élève interrogé par son prénom.

Il apparaît toutefois d'autres formes de sollicitation des élèves : interroger deux élèves pour un dialogue « *on va travailler par pair-work*³⁸⁶, *par binôme. y'en a qui pose la question, son voisin, il répond. d'accord ? d'accord ? allez on commence par euh... Lukas et Méryl* » (T12, 440), ou bien désigner un élève en dehors d'une apparente régularité organisationnelle. Cette manière de faire, moins systématique, est moins aisée pour l'enseignant qui souhaite s'assurer d'interroger chaque élève, sauf à effectuer un minutieux pointage (fastidieux). D'ailleurs, pour rendre compte de cette difficulté, j'ai effectué un rapide comptage des élèves interrogés pour l'un des exercices. Seize élèves ont été interrogés et Marcel semble se rendre

³⁸⁵ Des nombres sont écrits en chiffres dans des cercles de couleur, les élèves doivent lire le nombre et désigner la couleur. C'est l'enseignant qui a construit sa diapositive projetée.

³⁸⁶ C'est une modalité d'évaluation en Anglais qui prend la forme de jeux de rôle entre élèves à partir d'une situation simulée (Beucamp, 2006).

compte que des élèves ne l'ont pas été : « *on va arrêter là pour celui-là parce que tout le monde l'a à peu près fait* » (T12, 228).

Le rythme est donné par l'enseignant, mais il est rompu lorsqu'un élève se trompe, hésite ou ne répond pas, l'enseignant insiste ou désigne l'élève suivant en le nommant ou bien d'un geste explicite.

Ce dispositif est instrumenté : l'enseignant projette un support visuel au tableau. Il utilise des documents diffusés sur des sites internet³⁸⁷ et pour chaque exercice, il fait une recherche sur l'ordinateur pour retrouver la diapositive nécessaire « *je l'ai mis quelque part ce matin (...) / je l'ai mis dans les favoris je crois* » (T12, 426/430)³⁸⁸. Ainsi, il passe de l'ordinateur qui s'apparente à sa préparation, au tableau qui est le support des questions posées aux élèves. Il a une baguette en main pour pointer les éléments de la question (par exemple la projection d'une image, un nombre), voire pour pointer l'élève interrogé.

Si Marcel a mis en œuvre un dispositif qui semble habituel en situation de classe ordinaire, aux dires des élèves c'est une pratique plus rare pour une évaluation : « *normalement, en évaluation on s'en sert pas [du tableau numérique], là-dessus on s'en était servi* » (Louis, él 75, 262) « *oui c'est rare. où euh genre euh, il nous met en fait au tableau ces images-là enfin, ça.* » (Méryl, él 64,162).

La structure générale est alternée puisque l'enseignant indique les consignes avant chaque exercice, de plus au sein de chaque exercice, ce sont des structures variées qui prennent place. L'alternance est d'autant plus marquée par la dimension matérielle qui nécessite des mises en place entre chaque forme de questionnement.

Le dispositif oral présenté ci-dessus est suivi par la diffusion d'un document sonore, support d'une question écrite : associer les extraterrestres représentés selon les indications orales (doc T12). Ainsi pour la première partie de la séance, les exercices évalués à l'oral en forme alternée se succèdent puis c'est un exercice dont la forme est plutôt simultanée :

³⁸⁷ Sites académiques et langage-guide (voir les références documentaires en bibliographie).

³⁸⁸ Il fait de même pour la diffusion d'un document sonore. Il y a donc un moment de battement entre chaque exercice.

l'enseignant donne les consignes de l'exercice, diffuse la bande sonore avec le texte à écouter, les élèves doivent répondre alors qu'ils écoutent. La bande sonore est diffusée plusieurs fois.

Figure 35 : Structure hybride pour une séance alliant l'oral et l'écrit (T12)

Structure de la séance	Type d'exercice	Structure des exercices
Phase 1		Consignes générales de la séance
Phases 1 et 2 alternées	Questions et productions orales	Consigne de l'exercice et alternance des élèves (question/réponse)
Phase 1		Consignes de l'exercice avec support sonore
Phases 1 et 2 simultanées	Diffusion d'un support sonore et réponses écrites	Réponses des élèves au cours de la diffusion du document sonore
Phase 3		Limitée à la clôture

Mais la structure hybride ne s'explique pas uniquement par la présence d'exercices oraux dans la séance. Une succession d'exercices écrits peut aussi apporter un caractère hybride à la séance.

4.4.2.2. Une structure de séance hybride pour des exercices écrits

Je m'appuie sur la séance de Marc (T20) pour présenter le caractère hybride alors qu'aucune production orale n'est demandée.

La passation comporte cinq exercices, tous amenant les élèves à une réponse écrite. Pour trois exercices (exercice 2, 3 et 4), la consigne est écrite sur le document, elle se suffit à elle-même alors que pour les deux autres exercices des données supplémentaires dictées par le maître sont nécessaires. Pour un exercice l'enseignant énonce en anglais des mots relatifs au schéma corporel, que les élèves doivent repérer et indiquer sur une photographie (exercice 1). Pour un autre, c'est une dictée³⁸⁹ de mots, à écrire (exercice 5).

Les exercices sont numérotés de un à cinq sur le document, mais l'enseignant propose aux élèves de les effectuer dans le désordre : il les fait commencer par ceux qui nécessitent sa

³⁸⁹ La séance d'Anglais (T21) comporte une dictée de phrases courtes.

présence, ainsi ce sont les exercices un et cinq qui sont d'abord mis en œuvre. Il détermine ensuite le temps qu'il laisse aux élèves pour les trois autres.

La séance est alors structurée en deux parties hormis la phase d'installation dans la séance (distribution des documents aux élèves et consignes organisationnelles). La première, d'une durée de douze minutes dédiée aux deux exercices dictés, se présente sous une forme particulière puisqu'elle alterne à deux reprises des consignes et un exercice dicté, donc des exercices sous forme simultanée. La seconde partie est plus classique, structurée en trois phases chronologiques : d'abord la passation en plus de quatre minutes des consignes des trois exercices suivants pour lesquels l'enseignant précise ses attentes, puis un temps de surveillance des élèves qui s'est avéré très court (deux minutes) et enfin une phase d'achèvement de la séance de dix minutes.

Figure 36 : Structure hybride d'une séance d'Anglais limitée à des productions écrites

Phases	Composantes
Phase 1 – Installation	Consignes matérielles et organisationnelles et consignes de l'exercice 1
Phases 1 et 2 simultanées	Énoncés dictés de l'exercice 1, effectuation par les élèves
Phase 1	Consignes de l'exercice 5
Phase 1 et 2 simultanées	Dictée de mots, effectuation par les élèves
Phase 1	Consignes des exercices 2 à 4
Phase 2 – Maintien de la situation	Surveillance, entrecoupée d'échanges avec des élèves.
Phase 3 - Achèvement	Activité d'attente sur le document d'évaluation (colorier les dessins)

L'évaluation de certains contenus disciplinaires d'Anglais semble nécessiter une dimension orale que ce soit pour les énoncés ou pour les productions demandées aux élèves. C'est cette dimension orale qui produit la complexité structurelle : les structures de séances varient en fonction de la part de l'oral de chacun des exercices. Ainsi la diversité de mobilisation de l'oral selon les finalités de l'évaluation amène une variation des pratiques : les consignes orales pour écrire, les énoncés sonores à comprendre, les réponses orales pour désigner, communiquer...

4.4.3. La place de la langue anglaise dans les séances

Les séances d'Anglais sont marquées par leur caractère bilingue. Il peut sembler normal (si ce n'est évident) que la langue anglaise soit utilisée lors de séances d'évaluation en Anglais, tout comme il est possible d'accepter que le français le soit aussi à des fins d'organisation et d'explication. Je vais soulever les particularités liées à l'usage des deux langues sur les documents d'évaluation ainsi qu'à l'oral.

Sur les documents donnés aux élèves, l'emploi des langues n'est pas stabilisé : français et anglais se côtoient, y compris au sein d'une même composante. Il n'y a pas de pratique régulière. J'ai par exemple relevé des variations sur les intitulés des documents pour un même enseignant : le titre et la matérialisation de l'emplacement dédié au nom de l'élève sont indifféremment dans l'une ou l'autre des langues et même les deux. De même, un titre peut être rédigé dans les deux langues : « Evaluation d'anglais : food » (cf. tableau ci-dessous).

Figure 37 : L'usage de l'anglais et du français sur les intitulés des documents

document 204 du 14.10.2012 <u>Name:</u> Evaluation d'anglais:	document 205 du 22.10.2012 Prénom : English test
document 209 du 04.12.2012 Name : Prénom : English test :	document 617 Evaluation d'anglais : food

Il en est de même pour les consignes qui peuvent être écrites en français et en anglais alors que la réponse attendue est *à priori* en anglais : la partie qui explique ce que l'élève doit faire est le plus souvent en français alors que les phrases d'énoncées sont en anglais. Il n'est pas toujours précisé à l'élève en quelle langue il doit répondre, comme si cela allait de soi.

Figure 38 : Des consignes écrites en deux langues (doc 204)

Réponds par une phrase.	
1) <u>What is your name?</u> (/2)
.....	

À l'oral, la langue anglaise est utilisée pour des consignes simples qui paraissent être en usage dans l'ordinaire de la classe³⁹⁰. Par exemple, Marc demande « *so, Romane and Jessy come on give the sheet of paper* » (T20, 8), ou bien « *so are you ready?* » (T20, 35). L'anglais est aussi utilisé pour les énoncés des exercices « *what is it?* » (T12, 237), mais c'est le français que l'enseignant utilise pour les préciser ou les expliquer (T20, 43-47).

Extrait 18 : Exemples d'échanges en deux langues (T20, 43-47 et T12, 410-414)

Marc	<i>number one is for ear</i>
élève	<i>xxx numéro</i>
Marc	<i>tu mets ton numéro</i>
élève	<i>mais, juste un ? il faut pas dire le mot ?</i>
Marc	<i>juste le num° juste le numéro.</i>

Marcel	<i>please come on (à Manon X) show me the second eraser, please. show me the second eraser</i>
Manon G	<i>monsieur, la colle aussi on peut dire autre chose.</i>
Marcel	<i>oui, bon, on a appris ça pour l'instant. on a appris comme ça.</i>
Plusieurs élèves	<i>(brouhaha)</i>
Marcel	<i>another eraser. what ? on a montré celle-là. another ! where is ? ok, thank you</i>

³⁹⁰ Il n'est pas rare que Marc tout comme Marcel, donnent des consignes en Anglais, y compris dans le quotidien de la classe en dehors des temps dédiés à l'enseignement de l'Anglais, par exemple sous forme de rituels « *what is the date today ?* ».

Outre cet usage des langues variant d'une phrase à l'autre au sein d'un échange, certaines phrases sont très particulières : Marcel emploie le français et l'anglais dans une même phrase, ce qui confère des formulations « franglaises » : « *I can see ? j'ai pas entendu* » (T12, 471) « *one sister, et si on n'en a pas, on dit pas no brother. I've got tout ce que j'ai* »³⁹¹ (T12, 521). A l'inverse, il n'utilise que le français pour la séance qui ne porte que sur des exercices écrits (T21), sauf pour dicter trois phrases en anglais (T21, 243-247).

L'introduction de mots anglais dans l'évaluation amène les maîtres à proposer des traductions : Marc montre deux avec les doigts : « *alors ça en anglais, ça se dit two* » (T20, 160) ou bien, il écrit au tableau « *no → pas de* » en disant « *je précise aussi, no / ça veut dire pas... de* » (T20, 165). Mais les traductions sont mesurées « *T.H.R.E.E., celui-là je peux l'expliquer / après les autres mots ne vous gênent pas pour trouver l'image* » (T20, 171/184) et certaines refusées « *ça veut dire quoi very ?* » (T20, 187) « *eh monsieur outside ça sert euh...* » (T20, 191) : « *ne cédez pas à la panique, les autres mots ne vous embêtent pas / repérez les informations qui vous intéressent et que vous savez lire* » (T20, 192/194).

Il y a quelques malentendus, voire même de l'incompréhension de la part des élèves du fait des passages d'une langue à l'autre : certains semblent perdus quant à la langue à utiliser. Par exemple, dans l'extrait ci-dessous, la consigne en langue française « *recopie la liste de courses sans aucune erreur d'orthographe* » suivie d'une liste de mots en langue anglaise déroutent les élèves (T21).

Figure 39 : Une consigne écrite en deux langues (annexe 6, T21)

Copier des mots isolés et des textes courts : ___ / 2		Item 4.1.1	
Exercice 11 : Recopie la liste de courses sans aucune erreur d'orthographe :		0	1
Two apples, six eggs, three bottles of milk		
Recopie les phrases suivantes sans oublier les majuscules :		Item 4.1.2	
Roses are red. Violets are blue. Sugar is sweet. And so are you.		0	1
.....		
.....		

³⁹¹ Marcel commente la formulation de Marine « *I've got no brother and one sister* » (T12, 520)

Justine et Angélica ne comprennent pas que recopier ne signifie pas traduire. Marcel tente de les mettre sur la voie en rappelant le contexte disciplinaire, mais cela n'éclaire pas Angélica qui ne comprend toujours pas ce qu'elle doit faire (T21, 124-135).

Extrait 19 : Malentendu autour d'une consigne écrite en deux langues (T21, 123-135)

Justine	<i>faut écrire tout en français ?</i>
Marcel	<i>la consigne, <u>recopie la liste de courses sans aucune erreur d'orthographe.</u></i>
Théo	<i>faut recopier ?</i>
Marcel	<i>on recopie c'est tout !</i>
Angélica	<i>on recopie en français ?</i>
Marcel	<i>oh mais ! recopie la liste de courses sans aucune erreur d'orthographe</i>
Angélica	<i>ben oui mais § xxx §</i>
Marcel	<i>§ c'est § une évaluation de quoi ?</i>
plus él	<i>d'anglais</i>
Marcel	<i>alors !</i>
él ?	<i>c'est écrit</i>
Marcel	<i>chut.</i>
Angélica	<i>j'comprends rien.</i>

Les malentendus apparaissent plutôt lorsque le maître questionne en français alors qu'il attend une réponse en anglais. Cela apparaît à l'oral lorsque Marcel précise les questions. Si cela est destiné à aider l'élève, l'objectif n'est pas vraiment atteint. Par exemple, dans l'extrait ci-dessous, Marcel interroge Maxence avec l'intention de lui faire dénommer un doigt (il attend la réponse « it's a finger »). Il montre l'illustration correspondante et lui précise en français, et tout en lui montrant aussi, que d'autres illustrations correspondent à la même chose. Maxence répond donc en français : « le pouce ». Le maître signale son désaccord « *oh dis, s'il te plait !* » et plusieurs élèves se manifestent pour mentionner qu'il faut répondre en anglais, rappelant par là le contrat didactique³⁹².

³⁹² Dans cet exemple, il y a un autre malentendu : l'enseignant attend la réponse générique « doigt », alors que Maxence désigne « le pouce ». Ce n'est pas cette erreur de réponse qui pose le plus problème, mais bien le fait de ne pas répondre en anglais.

Extrait 20 : Un malentendu sur la langue à utiliser (T12, 243-255)

Marcel	<i>What is it ? Maxence !</i>
	<i>(...)</i>
Marcel	<i>ou celui-là, ou celui-là ou celui-là (il montre différents doigts sur une image)</i>
élève ?	<i>ou celui d'à côté</i>
élève ?	<i>monsieur il est là-bas aussi</i>
Marcel	<i>oh oui là, ben là. voilà, c'est.</i>
Maxence	<i>le pouce</i>
Marcel	<i>oh, dis, s'il te plait !</i>
plusieurs élèves	<i>(brouhaha), en anglais ! monsieur... m'sieur !</i>
Marcel	<i>non non non !</i>
Marcel	<i>Victoria !</i>
Victoria	<i>it's a finger</i>

Ainsi, l'usage des deux langues peut poser problème aux élèves, elle provoque des malentendus, alors que l'usage du français serait plutôt destiné à simplifier la compréhension des élèves.

4.4.4. Évaluation, invalidation ou leçon ?

Comme pour d'autres évaluations d'une production orale (lecture et poésie), le maître valide et/ou invalide immédiatement les réponses des élèves. Mais Marcel va davantage engager les élèves à se reprendre : il les corrige et les invite à répéter la réponse correcte, en insistant sur la prononciation ou bien sur la structure de phrase.

Extrait 21 : Marcel fait répéter une réponse jusqu'à ce qu'elle soit correctement prononcée (T12, 443- 455)

Marcel	<i>Lukas pose la question, Méryl répond. vas-y.</i>
Lukas	<i>what fruit is it ?</i>
Marcel	<i>what fruit is it ? (il reprend la prononciation)</i>
Lukas	<i>what fruit is it ?</i>
Méryl	<i>it's apple</i>
Marcel	<i>it's...</i>
Méryl	<i>apple</i>
Marcel	<i>an, apple ! repeat ! (il rectifie la réponse)</i>
Méryl	<i>moi ?</i>
Marcel	<i>ben oui !</i>
Méryl	<i>it's apple</i>
Marcel	<i>it's an apple !</i>
Méryl	<i>it's an apple.</i>

Marcel	<i>it's an apple (il reprend la prononciation)</i>
Méryl	<i>it's an apple.</i>

À un moment dans la séance, la pratique du maître donne l'impression qu'il y a un déplacement de l'objectif évaluatif à celui d'apprentissage : les élèves semblent plutôt entraînés à pratiquer l'anglais. Cette impression s'accroît lorsque Marcel engage à plusieurs reprises l'ensemble de la classe à répéter la réponse attendue. D'ailleurs, il n'est pas improbable que lorsqu'il rompt avec l'ordre dans le tour de parole initialement établi en interrogeant Daniella, élève anglophone : il lui délègue la communication de la bonne réponse, celle que l'ensemble des élèves doit s'approprier.

Extrait 22 : Daniella est interrogée pour donner l'exemple à répéter (184-190)

Marcel	<i>Théo ?</i>
Théo	<i>black. et euh... one</i>
élève non identifié	<i>ah... m'sieur</i>
Marcel	<i>Daniella ?</i>
Daniella	<i>black, the first</i>
Marcel	<i>the first ! Repeat together. the first.</i>
classe	<i>the first</i>

Je rappelle que cette séance a été conçue par l'enseignant pour répondre à mon souhait d'observer une séance d'évaluation orale. Si elle a été conçue comme une évaluation formelle à l'aide de documents de recommandations, elle l'a aussi été à des fins de démonstration. Je ne doute pas de la prise en compte de cette évaluation par l'enseignant pour mesurer les acquis de ses élèves³⁹³ : il a pensé la trace évaluative et leur signale : « *j'ai une petite grille avec les noms de tout le monde* » (T12, 28). Il semble qu'il a surtout relevé les élèves qui échouaient « *alors attendez, je note juste, euh... je sais plus son nom, j'me rappelle du, du... voilà. qui c'était, qui n'avait pas su répondre aussi, qui n'avait pas su répondre ?* » (T12, 97). Il n'interroge pas systématiquement l'ensemble des élèves avant de passer à l'exercice suivant : par exemple lorsqu'il dit « *on va arrêter là pour celui, parce que tout le monde l'a à peu près fait.* » (T12, 228), 16 élèves sur 27 ont été interrogés.

³⁹³ Il s'adresse à moi en cours de séance « *ça c'est tout ce qu'ils ont revu normalement depuis le...* » (T12, 310).

J'ai discuté avec Marcel après la séance et tenté de comprendre s'il était parvenu à réaliser le pointage évaluatif au moment des exercices oraux³⁹⁴. Il m'explique qu'il a relevé « *plus ou moins... en fait, ce sont toujours les mêmes, je sais* ». A t'il été entraîné par le versant démonstratif de la séance ou par le rythme « question /réponse » quasi simultané ? Les deux peut-être... Mais ici encore, Marcel explique la difficulté à évaluer l'oral, comme le faisait remarquer Robert (*supra*, 1.2.4.).

Cela rejoint les travaux de Jacques Beucamp (2006) à propos de l'Anglais : les situations d'évaluation de la communication sont proches des situations d'apprentissage, les dispositifs prennent le plus souvent la forme de questions-réponses et enfin, les évaluations à l'oral sont ponctuées de retour immédiat à l'élève en vue de corriger les erreurs.

Synthèse pour les évaluations d'anglais

Les structures hybrides des séances d'Anglais indiquent que les enseignants varient les moyens d'accès à ce que les élèves ont appris ou savent faire. Il existe des variations des formes de passation des consignes et des supports proposés (sonores, textuels, imagés) ainsi que dans la forme des productions demandées aux élèves (écrites, orales, QCM). Le fait d'évaluer des contenus différents au sein d'une même passation peut expliquer ces formes diverses des séances. Il est possible de rattacher certains aspects de l'évaluation à des supports, ainsi l'évaluation de la compréhension orale appelle à l'usage de documents sonores enregistrés ou lus par l'enseignant et la connaissance lexicale à l'usage de supports imagés, les deux pouvant se combiner.

L'usage de la langue française conjointement à la langue anglaise caractérise les séances. Cela s'actualise par des formulations quelque peu composites, que je qualifierai de « *franglaises* ». Et même si la langue française peut être destinée à simplifier la communication avec les élèves, et même à aider leur compréhension, cela provoque parfois des malentendus.

Les modalités de passation en Anglais, interrogent la part formative des séances d'évaluation orale du fait des retours immédiats à l'élève, validant ou invalidant les réponses :

³⁹⁴ La suite de la séance comportait des exercices écrits sur des consignes orales

le maître amène à reprendre une prononciation ou une structure de phrase inexacte, ou bien même la fait répéter, jusqu'à ce qu'elle soit correcte, en y associant même d'autres élèves.

Conclusion du chapitre

J'ai montré qu'il était possible de penser les variations des pratiques évaluatives en fonction des disciplines, mais aussi à l'intérieur de celles-ci en fonction des domaines, voire des contenus évalués.

La structure « classique » des séances en trois phases chronologiques est plutôt régulière en Histoire, Géographie et Sciences, pour la plupart des domaines de Mathématiques ainsi que pour le trio orthographe-grammaire-conjugaison du Français. Pour le calcul mental et la dictée les séances ont des structures plus spécifiques, alors qu'il existe des diversités pour les évaluations appelant à des productions orales et pour les évaluations de l'Anglais qui ont une dimension sonore et imagée.

Ces structures sont à mettre en relation avec les modalités d'évaluation : la manière de mettre en œuvre les contenus évalués (production orale ou écrite) et la manière d'organiser le groupe classe (interrogation d'un ou de plusieurs élèves, de la classe entière). Les productions orales nécessitent des dispositifs adaptés pour évaluer un élève à la fois alors que les productions écrites sont plus simples à organiser puisqu'elles permettent l'évaluation simultanée d'un ensemble d'élèves.

Quelle que soit l'organisation, les enseignants et les élèves communiquent au cours de la séance. La communication autour des consignes est centrale, les enseignants vont préciser leurs attentes, ils répondent aux questions des élèves. Il existe des dimensions plutôt disciplinaires. Ainsi, la communication en Histoire, Géographie et en Sciences porte surtout sur le rappel du contexte des leçons, avec l'insistance sur les mots importants. En Mathématiques, les enseignants appellent à réfléchir, à se débrouiller tout en apportant outil et méthode. Le Français, est plutôt marqué par l'aide, parfois individuelle³⁹⁵, sous forme de

³⁹⁵ Les pratiques de différenciation en évaluation sont rares (Bressoux, Bru, Altet & Leconte-Lambert, 1999), pour les évaluations observées, elles ne semblent s'actualiser qu'en Français.

mis en lien avec ce qui a été enseigné, d'explications lexicales, des rappels de règles d'orthographe, la possibilité d'utiliser un référent, jusqu'à des réponses quasiment données, c'est-à-dire des régulations « à chaud » (Elliot, 1993) voire des effets Topaze (Brousseau, 1984). En Anglais aussi des régulations existent, laissant apparaître une dimension formative (Elliot, 1993) avec de nombreuses validations et invalidations des réponses orales, et surtout une communication bilingue voire « franglaise » entre l'enseignant et les élèves.

CHAPITRE 6 – LE VÉCU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Ce chapitre est destiné à mettre en lumière ce que les élèves disent de l'évaluation et de la manière dont ils les vivent au regard des pratiques enseignantes. Je dirais qu'il s'agit plutôt d'une tentative de mise en lumière puisque cette approche du vécu est effectuée à partir de déclarations sollicitées.

Je m'appuie sur ce que les élèves ont exprimé dans le cadre d'une approche de leur vécu dans les différentes disciplines (Reuter, dir, 2016, Verfaillie-Menouar, 2016a, 2016b) ainsi que sur leurs discours spécifiques sur l'évaluation selon les disciplines (voir le montage méthodologique, chapitre 3 *infra*).

La spécificité de cette étude, outre l'approche disciplinaire, est le décalage par rapport à ce qui a été publié jusqu'alors puisqu'elle est construite sur les déclarations des élèves (questionnaires et entretiens)³⁹⁶ et appuyée sur des observations concrètes. D'autre part elle n'est pas limitée à mettre au jour les effets négatifs des pratiques évaluatives sur les élèves comme cela a été mis en évidence dans certains travaux sur la notation en sociologie et en Sciences de l'éducation (Antibi, 2003 ; Barrère, 2003 ; Merle, 1987, 2002, 2007).

Sur le plan émotionnel, Pierre Merle (2007) a montré les manifestations plus ou moins violentes des élèves quand ils prennent connaissance d'une note décevante et qui vont de l'expression du visage à la réaction gestuelle (par exemple chiffonner et jeter la copie rendue)³⁹⁷. Outre les variations selon les sexes³⁹⁸, cet auteur mentionne quelques différences en fonction des disciplines et leur importance dans le cursus : par exemple, peu d'émotion en Philosophie pour la Terminale S et davantage en Mathématiques pour les élèves de seconde

³⁹⁶ Les travaux de Bercier-Larivière et Forgette-Giroux (1995) à Ottawa, ont porté sur des questionnaires effectués auprès d'élèves d'un niveau supérieur (correspondant au collège en France), leur étude a permis de mettre au jour ce que les élèves perçoivent des pratiques enseignantes de l'évaluation, sans que cela soit interrogé disciplinairement..

³⁹⁷ Pour Pierre Merle (2007), ces manifestations peuvent influencer sur l'évaluation de l'élève telle qu'elle est officialisée sur le bulletin scolaire. Par ses manifestations, l'élève défendrait ses intérêts en jouant sur les relations socio-affectives avec le maître, en montrant son désaccord.

³⁹⁸ Les garçons auraient une attitude plus désinvolte que les filles chez qui les larmes dominent.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

qui « jouent » leur orientation scientifique. Le regard de Pierre-Jocelyn (1987) est quelque peu différent, il aborde les émotions comme source de difficultés au moment des évaluations, par exemple, être évalué alors que l'élève vient d'avoir une mauvaise nouvelle dans le cadre de sa vie personnelle ou bien est bloqué par peur du jugement.

Ce chapitre est construit en quatre parties. La première partie est une discussion sur ce qu'est l'évaluation formelle du point de vue des élèves, la deuxième est une approche de la hiérarchie disciplinaire perçue par les élèves par le prisme de l'évaluation. Dans la troisième partie, j'expose la part de l'évaluation sur le vécu disciplinaire des élèves et les relations entre l'évaluation et la motivation à venir en classe. Enfin, la dernière partie est dédiée à la manière dont les élèves construisent et vivent les pratiques enseignantes de l'évaluation et en spécifient les caractéristiques en fonction des disciplines.

1. Qu'est-ce que l'évaluation pour les élèves ?

Cette partie interroge ce qu'est l'évaluation pour les élèves en relation avec la construction de l'évaluation formelle c'est-à-dire celle qui est annoncée et pour laquelle un résultat est diffusé à l'extérieur de la classe.

1.1. Une définition et des caractéristiques consensuelles

La définition de l'évaluation a été discutée avec la plupart des élèves, au cours des entretiens. L'objectif était d'abord d'éviter, dans la mesure du possible, tout malentendu dans les échanges³⁹⁹. Au-delà de cette nécessité méthodologique, les caractéristiques données par les élèves permettent une approche des contours de l'évaluation formelle telle qu'ils la perçoivent.

Il existe un consensus pour la majorité des élèves. Ils circonscrivent l'évaluation comme un dispositif quelque peu différent de l'ordinaire de la classe: « *c'est plusieurs exercices et de différents trucs (...) c'est différent de d'habitude* » (Tristan, annexe-clé 09-

³⁹⁹ La question posée aux élèves était : « qu'est-ce que c'est pour toi une évaluation ? », ou bien : « si tu as un nouveau copain qui arrive dans ta classe, comment est-ce que tu lui expliquerais ce qu'est une évaluation dans ta classe ? ».

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

26, 173)⁴⁰⁰. Ils s'entendent généralement pour dire qu'il faut apprendre quelque chose ou bien qu'*« il faut réviser »* (Angèle, annexe-clé 09-35, 4), qu'il y a des questions mais aussi que c'est noté : *« C'est un exercice qu'on fait en classe sauf que c'est noté »* (Raphaël, annexe-clé 09-10, 104). *« c'est... comme un test, en fait c'est une évaluation, c'est un moment où il faut savoir sa leçon par cœur et c'est là où... on est évalué, là où on va avoir une note »* (Tiphaine, annexe-clé 09-24, 222).

Les élèves insistent sur cette notion de note : *« c'est pas trop une évaluation si y'a pas de note »* (Gabriel, annexe-clé 09-8, 108), *« quand on fait les évaluations, c'est comme un exercice une révision, mais c'est beaucoup plus important parce que c'est noté »* (Jeanne, annexe-clé 09-42, 146), mais surtout il s'agit d'une note qui compte, qui est reprise dans la moyenne et qui est alors visible, diffusée par l'intermédiaire du bulletin : *« C'est quand on est noté. et que c'est, ça se met dans la moyenne »* (Manon, annexe-clé 09-74, 130), *« (...) c'est avec les évaluations qu'on fait le bulletin »*. (Raphaël, annexe-clé 09-10, 378). Toute note n'est pas forcément une évaluation, il y en a qui comptent et d'autres qui ne sont pas reprises dans le bulletin. Raphaël explique la différence entre un exercice noté et une évaluation : *« l'exercice [noté] ça n'apporte rien à notre note, enfin je pense, tandis que les évaluations ça apporte quelque chose à notre bulletin »* (annexe-clé 09-10, 410). Il émet toutefois un doute, ce n'est pas tout à fait certain à ses yeux.

Des élèves avancent que l'évaluation est construite par l'enseignant, que c'est lui qui pense les exercices : *« (...) on a des questions qui portent sur le thème, choisies par euh... madame »* (Laurine, annexe-clé 09-68, 18). Tristan explique *« c'est des exercices que c'est le prof qui les fait. mais mais quand on n'est pas en évaluation c'est des exercices dans le livre »* (annexe-clé 09-26, 177). Certains élèves associent l'évaluation avec la fin d'un enseignement : Victoria dit *« après une évaluation, il passe à autre chose »* (annexe-clé 09-70, 346).

Des élèves caractérisent l'évaluation par son côté matériel, repéré par le document fourni à l'écrit : *« c'est où... où monsieur il va nous donner une feuille et tu devras répondre à des questions et tu seras noté sur vingt »* (Hugo, annexe-clé 09-51, 80), *« on a quelque chose sur une fiche. des questions sur une fiche »* (Axelle, annexe-clé 09-67, 100). Hugo

⁴⁰⁰ Cette référence renvoie au tour de parole 173 de l'entretien avec Tristan, transcrit sur l'annexe-clé 09-26.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

pondère, ayant repéré qu'il existe aussi des évaluations orales : « *c'est où on interroge sur une feuille ou à l'oral des fois* (Hugo, annexe-clé 09-51, 76).

Quelques élèves associent l'évaluation à son côté solennel : « *c'est... le professeur qui donne des exercices sur une feuille et on doit mettre un classeur pour pas que l'autre il voit.* » (Alexis, annexe-clé 09-43, 46). L'ambiance de classe est spécifique : « *ben quand on fait que des exercices normal avec monsieur, ben y'en a beaucoup qui parlent et quand, euh, enfin, c'est les évaluations, ils changent de place et c'est... ils discutent pas.* » (Mohamed, annexe-clé 09-104) ; « *on a des choses à faire et puis faut pas tricher* (Priscillia, annexe-clé 09- 3, 368). La posture du maître est estimée quelque peu en recul par rapport aux élèves : « *elle nous aide un peu, mais pas trop non plus hein* (en riant) » (Shannone, annexe-clé 09-1 5, 254).

Ainsi, les contours de l'évaluation, telle que les élèves la construisent, peuvent être rapprochés des caractéristiques proposées pour cette recherche, c'est-à-dire un temps de classe annoncé et spécifique de production d'élèves en vue de la diffusion d'un résultat. Mais pour les élèves, si l'annonce peut caractériser l'évaluation, c'est « *une évaluation / parce qu'on est prévenus (...)* » (Axelle, annexe-clé 09-67, 236/238), l'information semble parfois un peu plus implicite « *c'est quand monsieur il demande d'apprendre une leçon / et puis il interroge dessus* » Simon (annexe-clé 09-39, 122/124).

Toutefois, les élèves disent aussi qu'ils peuvent être surpris par l'évaluation.

1.2. Évaluation annoncée, une caractéristique discutable selon les disciplines

Les élèves ont eu à répondre à la proposition suivante : « l'évaluation était une évaluation surprise »⁴⁰¹. L'effet « surprise » pouvait être compris de deux manières : soit qu'elle n'était pas annoncée, soit que le contenu même de l'évaluation ne l'était pas. Les élèves qui répondaient par l'affirmative, s'attendaient au moins à avoir une séance d'évaluation et au mieux sur quoi elle allait porter. Il est possible d'avancer que les réponses

⁴⁰¹ Au départ, cette question était destinée à accompagner la mise en œuvre du questionnaire, c'était la première question posée que j'avais pensée comme exemple à utiliser avec les élèves s'ils manifestaient une difficulté à remplir le tableau proposé. Dans la mesure où j'avais demandé aux enseignants des séances formelles et donc annoncées, je m'attendais à une unanimité des réponses des élèves en ce sens. Les résultats m'ont amenée à interroger les écarts à cet apriori.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

positives des élèves (c'était une évaluation surprise), tout comme les réponses « sans avis » (qui peuvent signifier que l'élève ne sait pas si c'était une évaluation surprise), expriment un manque d'information sur le dispositif par manque d'annonce précise de ce qui allait être évalué et/ou quand⁴⁰².

Globalement, sur l'ensemble des séances, les élèves considèrent que l'évaluation qu'ils venaient d'avoir n'était pas une surprise parce qu'elle était annoncée (87 % des réponses, annexe 13, tableau 3).

L'étude par séance met en évidence que la majorité (deux séances sur trois)⁴⁰³ est reconnue quasi unanimement comme une évaluation annoncée. Ainsi, les élèves reconnaissent avoir été prévenus des évaluations pour l'Histoire, la Géographie, les Sciences et l'Anglais, ils ne sont pas étonnés par la séance d'évaluation (ou par son contenu). Il faut dire que les enseignants donnent le plus souvent des révisions aux élèves (cf. 4.1 ci-après) et comme le précise Shannone: « (...) elle nous met dans l'agenda ce qui faut refai^o ce qu'il faut revoir. pour euh le jour qu'on fait les évaluations » (annexe-clé 09-05, 372).

A l'inverse, c'est donc pour près d'une séance sur trois observée (6 sur 19) que des élèves disent ne pas s'attendre à l'évaluation⁴⁰⁴. Mais cela ne concerne que des séances du Français (5 séances) et une seule de Mathématiques, et cela pour une partie des élèves seulement (moins de la moitié).

⁴⁰² Il n'est pas à écarter que des élèves n'aient pas compris la question.

⁴⁰³ Il existe quelques réponses exceptionnelles qui ne représentent qu'un élève n'ayant pas répondu « non, (ce n'était pas une évaluation surprise) », et qui peuvent s'expliquer par une erreur dans l'appropriation du questionnaire, ou par l'absence ou la distraction de l'élève lors de l'annonce de l'évaluation par l'enseignant. J'ai pu aborder cela avec en entretien : par exemple Simon explique qu'il s'est trompé de case en répondant à certaines questions (annexe-clé 09-39, 164/200).

⁴⁰⁴ Il est difficile de savoir exactement comment les élèves ont appréhendé l'affirmation. Des élèves interrogés en entretien expliquent que c'est parce qu'ils n'avaient pas été prévenus, ou bien comme l'explique Priscillia (annexe-clé 09-3), que la séance a été décalée.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Tableau 37 : Classement des séances qui ont le plus surpris les élèves⁴⁰⁵

Séances observées	Évaluation surprise ou sans avis	Nombre élèves concernés par la séance	% des élèves surpris par l'évaluation ou sans avis
Français lecture orale	9	19	47%
Mathématiques calcul mental	12	27	44%
Français lecture compréhension	9	23	39%
Français poésie (classe Catherine)	5	13	38%
Français poésie (classe Marcel)	2	8	25%
Français conjugaison	5	27	19%

En Français, trois domaines sont concernés par la surprise évaluative : la conjugaison, la lecture et la poésie. La séance de lecture orale est celle qui était la moins attendue par les élèves puisque près de la moitié d'entre eux ont exprimé leur étonnement à être évalués (ou n'ont pas exprimé d'avis), puis viennent les évaluations de lecture et de poésie.

J'avance quelques explications possibles et qui semblent être tributaires des domaines évalués.

D'abord les élèves peuvent être surpris parce que la date de passation n'a pas été fixée à l'avance, c'est le cas pour les évaluations de poésie : il faut avoir appris le texte et fait l'illustration pour une date butoir « *madame elle nous fait écrire dans l'agenda pour quand c'est* » (Shannone, él 5, 298), mais tous les élèves ne sont pas évalués le même jour, ils ne savent donc quand ils seront effectivement interrogés à partir de cette date :

« (...) admettons c'est souvent le vendredi qu'on est plus interrogés et si on n'a pas été interrogés le vendredi. quand on a le temps, c'est le lundi. et comme là, ben on avait, y'en a qui ont été interrogés vendredi, y'en a deux qui ont été interrogés le lundi et il y avait une personne qui ne l'avait pas apprise. et puis ben monsieur... j'avais dit c'est quand que le reste récitera sa poésie ? et il a dit euh... euh... ce

⁴⁰⁵ Le calcul des pourcentages sur les petits effectifs vise à visualiser la hiérarchie des résultats, ils ne visent pas des résultats statistiques.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

sera jusqu'au mois de juin avant qu'on ait une autre poésie » (Axelle, annexe-clé 09-67, 264).

L'évaluation de lecture compréhension était une passation écrite, elle ne semblait pas comporter de préparation à faire à la maison, ce qui peut permettre à l'enseignant de programmer la séance sans prévenir les élèves. Tristan confirme : *« la lecture (...) on révise pas à la maison, c'est juste un questionnaire qu'on... qu'on a le jour du... du truc / le jour de l'évaluation donc c'est pas à préparer à la maison »* (annexe-clé 09-26, 661/663).

En lecture orale, des élèves expliquent s'être entraînés en classe et à la maison. Catherine, leur enseignante, m'avait d'ailleurs précisé *« quand j'évalue la lecture fluide, la lecture orale, je leur dis, déjà. / (...) et puis alors ils préparent un moment, ils ont le droit de l'emmener à la maison, ils ont un temps pour le préparer (...) »* (Catherine, annexe 8, 696/700). Cela se perçoit aussi au cours de la séance puisqu'elle félicite les élèves qui ont bien lu et les questionne sur la manière dont ils se sont préparés *« je pense que tu as très bien préparé. parce qu'il y avait très peu d'hésitations »* (Catherine, annexe 6, T4, 65). *« tu l'as fait avec ta sœur ? c'est bien »* (*id.*, 148). Ainsi, les élèves ont été avertis de l'évaluation, mais peut-être que l'enseignante ne l'a pas fait écrire dans l'agenda, ce qui a pu échapper à quelques-uns.

Il semble que ce soit le même problème pour l'évaluation de conjugaison :

« monsieur le lundi il a dit qu'il y aurait des évaluations dans la semaine, mais on savait pas quand. du coup il fallait quand même réviser le lundi parce que ça pouvait être le mardi, le mercredi, le jeudi ou le vendredi » (Clémentine, annexe-clé 09-56, 74).

En Mathématiques, l'unique séance caractérisée de « surprise » par un grand nombre d'élèves (12/27) concerne le calcul mental (annexe 13, tableau 3). C'est un exercice évaluatif régulier, en principe programmé une fois par semaine, et qui ne semble alors pas être systématiquement rappelé par le maître, il peut aussi ne pas avoir lieu. L'effectuation est un peu aléatoire.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Extrait 23 : Le calcul mental, une évaluation plutôt aléatoire (Benjamin, él 68, 288-290)

Benjamin	<i>oui aussi, le calcul mental parfois il nous, °fin il nous l'a jamais dit qu'y'avait ça. mais par contre, nous on révise à la maison. on sait que parfois on en aura et parfois on en n'aura pas !</i>
EM	<i>monsieur il le dit qu'il faut réviser pour le calcul mental ?</i>
Benjamin	<i>avant il nous le disait mais maintenant qu'on est pratiquement à la fin de l'année, maintenant il nous le dit plus. on le sait.</i>

Des élèves disent aussi qu'ils n'ont pas toujours connaissance du contenu de l'évaluation :

Extrait 24 : L'évaluation de calcul mental, un contenu surprise (Eloïse, annexe-clé 09-73, 192-200)

Eloïse :	<i>oui, ben... par exemple il dit lundi faites attention, il y a une évaluation de calcul mental</i>
EM	<i>et est-ce qu'il dit sur quoi ça va être ?</i>
Eloïse	<i>ben ou... ben ça dépend</i>
EM	<i>est-ce qu'il dit que ça va être sur des divisions, sur des multiplications ? sur... euh... euh... des soustractions ou sur les nombres décim°</i>
Eloïse	<i>ben, des fois oui et des fois non</i>
EM	<i>quelque fois c'est un peu surprise ? l'évaluation de calcul mental ?</i>
Eloïse	<i>oui</i>
EM	<i>surprise parce que vous ne savez pas que vous allez l'avoir ou surprise parce que vous ne savez pas sur quoi ça va être ?</i>
Eloïse	<i>sur quoi ça va être</i>

Ainsi l'annonce de l'évaluation semble le plus souvent effective dans la mesure où pour toutes les séances observées, la majorité des élèves n'est pas surprise par la séance. Toutefois, la date ne semble pas toujours bien précisée ou au moins connue de tous, peut être en raison de leur régularité (la séance hebdomadaire de dictée ou de calcul mental) ou de l'absence de révisions à faire, ou bien encore en raison de passations programmées sur plusieurs séances comme la poésie. Enfin, le contenu de l'évaluation n'étant pas toujours précisé, par exemple en calcul mental, il peut surprendre les élèves.

1.3. Intérêt et importance donnés aux évaluations

Alors qu'ils tentent de définir et de caractériser l'évaluation, les élèves expriment aussi sa visée « *c'est un contrôle pour savoir si on a bien retenu ce que le professeur il nous a dit. que nous avons, ce qu'on a appris* » (Manon, annexe-clé 09-63, 108). Il leur semble difficile d'appréhender ce qu'ils savent (savoir, savoir-faire, compréhension...) s'ils ne sont pas évalués, pour eux c'est nécessaire : « *ça permet de savoir si on a compris cette leçon là ou pas* » (Camille, annexe-clé 09-32, 384), « *de savoir euh... en fait ce qu'on sait* ».

Ils mesurent que cela sert aussi à l'enseignant qui vérifie l'effectuation de leur travail et ce qu'ils retiennent des enseignements :

« pour voir si monsieur, on a bien appris nos leçons, qu'on révise bien et... voir si on a compris tout ce qu'il explique en classe parce que des fois je comprends pas. bah, c'est pour ça quoi, pour savoir si on a bien appris, révisé. et pour voir si c'est toujours dans la tête » (Jeanne, annexe-clé 09-42, 118, sur un ton espiègle).

Les élèves décrivent un processus d'importance de l'évaluation : l'enseignant peut vérifier leurs acquis et eux (les élèves) ont intérêt à réussir, pour plus tard.

Extrait 25 : Eden explique l'évaluation et à qui elle sert (annexe-clé 09-45, 50-56)

Eden	<i>eh ben c'est quand on est évalué euh... quand on évalue heu... si on a bien compris ce qu'on a appris. pour savoir si on a bien retenu.</i>
EM	<i>qui est-ce qui va le savoir si tu as bien retenu ou si tu as bien compris ?</i>
Eden	<i>ben heu... monsieur.</i>
EM	<i>ça sert surtout à monsieur l'évaluation ? tu penses ?</i>
Eden	<i>ben pour plus tard aussi.</i>
EM	<i>pour qui pour plus tard ?</i>
Eden	<i>pour moi, pour euh... pour les métiers tout ça.</i>

L'idée évoquée est qu'il faut réussir les évaluations, c'est-à-dire avoir de bons résultats, le plus souvent actualisés par de bonnes notes. D'autant que la note sert au bulletin : « *ça sert pour notre bulletin. déjà... / pour notre passage des fois. notre passage pour sixième, C.P., C.E.1* » (Shannone, annexe-clé 09-05, 192/194). Comme Eden, des élèves voient plus loin : réussir les évaluations, c'est important « *pour plus tard, pour le travail* » (Célia, annexe-clé 09-46, 64 /66). Pour Louis, « *ça sert aussi pour savoir euh, plus tard / ça*

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

veut dire par exemple euh, quand on aura des enfants si nos enfants ils nous demandent des questions, ben on pourra leur répondre » (annexe-clé 09-75, 100).

L'importance des enjeux est une caractéristique mise en évidence par un grand nombre d'élèves qui expriment aussi les conséquences de ne pas réussir : « *sinon... ben après je vais être obligé de redoubler* » (Gabriel, annexe-clé 09-8, 110), « *si je suis pas fort, j'aurai pas un bon métier (...)* » (Hugo, annexe-clé 09-50, 350).

Les élèves doutent sur la possibilité de ne plus avoir d'évaluations ou de notes, mais si quelques-uns disent qu'ils peuvent s'en passer (voir échange avec Hugo, ci-après), ils souhaitent un retour sur ce qu'ils ont produit. Il est important pour eux de mesurer où ils en sont et pour cela d'avoir des repères⁴⁰⁶.

Extrait 26 : Hugo donne son point de vue sur l'école sans évaluation (él 50, 335-344)

EM	<i>(...) tu crois que ça peut s'imaginer une école sans évaluation ?</i>
Hugo	<i>hum... oui.</i>
EM	<i>oui. ça ne te dérangerait pas de savoir si tu es bon ou si tu es pas bon parce qu'il n'y a pas d'évaluation ?</i>
Hugo	<i>un peu quand même. parce que... je ne sais pas si j'ai progressé, tout ça. donc euh, ça m'embête un peu.</i>
EM	<i>et les notes, ça t'embêterait aussi de ne pas avoir de notes ?</i>
Hugo	<i>hum... pas trop parce que... monsieur il corrige et je vois mes fautes. et je vois mes bonnes réponses / je vois combien j'ai des fautes, je vois combien j'ai pas de fautes.</i>

Sans évaluation, certains élèves doutent de leur motivation à travailler : « *l'école c'est pour apprendre et si on a mal compris ben on s'en fout mais quand il y a les évaluations, faut bien apprendre (...)* » (Eloïse, annexe-clé 09-73, 186). Gabriel explique que les évaluations obligent à s'entraîner et donc à progresser (annexe-clé 09-08, 113-134). Jeanne dit qu'elle est davantage motivée à travailler quand elle est évaluée « *quand c'est pas noté j'ai aussi du courage mais j'ai beaucoup plus de courage quand c'est noté parce que... pour moi, pour*

⁴⁰⁶ Les entretiens pourraient être creusés pour analyser davantage l'avis des élèves sur la nécessité ou non d'évaluer et de mettre des notes. Même s'il m'a semblé intéressant de l'évoquer, ce n'est pas l'axe central de la thèse.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

mon.... mon... comment on appelle ça ? livret. pour avoir de bonnes notes (...) » (annexe-clé 09-42, 148).

Pour les élèves, il faut réussir pour avoir de bons résultats. Et en ce sens, ils se repèrent par l'évaluation. Ils ne conçoivent pas comment réussir sans être évalué puisque c'est le moyen pour eux de bien apprendre ou de réviser leurs leçons⁴⁰⁷.

Mais les élèves pondèrent leurs propos en fonction des disciplines : toutes les notes n'ont pas la même importance. Je vais développer cela dans la partie suivante qui expose la hiérarchie disciplinaire construite à partir de ce que disent les élèves de l'évaluation (2.3, ci-après).

2. Les élèves et la hiérarchie disciplinaire de l'évaluation

J'ai précédemment discuté une certaine hiérarchie disciplinaire construite à partir des documents d'évaluation recueillis. J'ajoute maintenant un autre regard, celui des élèves qui se sont exprimés par questionnaire sur les quantités d'évaluations qu'ils estimaient avoir dans les différentes disciplines. A ces résultats, j'apporte des compléments discutés avec les élèves lors des entretiens.

2.1. Estimation quantitative de l'évaluation vue par les élèves

Les 78 élèves des quatre classes observées ont donné leur estimation du nombre d'évaluations effectuées depuis le début de l'année scolaire pour chacune des disciplines. Le questionnaire a été passé au mois de janvier dans trois classes (Catherine, Marc et Robert) et au mois d'avril dans la quatrième (classe de Marcel).

La question était : « Pour chaque matière, combien d'évaluations penses-tu avoir eues depuis que tu es en CM2 ? Fais des croix dans le tableau pour m'indiquer tes réponses (une seule par ligne) » Les élèves avaient à choisir entre cinq propositions : aucune, une seule, quelques-unes (2 ou 3), plusieurs (moins de 10), beaucoup (plus de 10) (annexe 4). Les réponses sont quantifiées par discipline (annexe 14).

⁴⁰⁷ Ces discours sont sans doute influencés par ceux des adultes et il n'est pas impossible que les élèves aient orienté leurs réponses aux entretiens vers l'image du bon élève.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Je considère que le nombre de réponses dominant pour chacune des propositions reflète la tendance hiérarchique de l'évaluation telle qu'elle est appréhendée par les élèves. Les élèves sont entre 40 % (pour l'EPS avec 31/78 réponses) et 87 % (68/78 en Arts plastiques) à s'accorder sur la perception du nombre des évaluations dans leur classe.

Le tableau ci-dessous rend compte des réponses par discipline et met en évidence celles qui dominent (en gras) et leur proximité avec la ou les propositions majoritairement choisies (parties grisées).

Tableau 38 : Quantité d'évaluations perçues par les élèves pour chaque discipline (78 questionnaires)

	Beaucoup (+ 10)	Plusieurs (4 à 10)	Quelques (2 ou 3)	Une seule	Aucune	<i>Sans réponse</i>
Français	25*	38	11	1	1	2
Mathématiques	23	33	18	3	0	1
Histoire	4	21	37	10	2	4
Géographie	3	16	41	15	1	2
Sciences	3	14	36	18	4	3
Anglais	1	4	42	14	17	0
EPS	4	4	18	18	31	3
Musique	3	6	11	5	52	1
Education civique	0	6	3	6	57	6
Informatique	0	1	4	4	67	2
Art Plastique	1	1	3	4	68	1

* Lire : 25 élèves ont estimé avoir eu plus de dix évaluations de Français depuis qu'ils sont en CM2. La police en **gras** met en évidence le plus grand nombre de réponses pour chaque discipline. Et en grisé les réponses supérieures ou égales à 14 estimations (soit plus de 18 % d'élèves).

Les réponses majoritaires sont modulées par celles qui sont à proximité : par exemple, dans le tableau ci-dessous pour le Français, 38 élèves ont estimé qu'ils avaient eu plusieurs (entre 3 et 10) évaluations depuis le début d'année, et 25 estiment qu'ils en ont eu beaucoup (plus de 10), la perception dominante est donc importante, comme en Mathématiques.

Les réponses majoritaires de Français et de Mathématiques sont renforcées par la réponse « Beaucoup ». Ce sont des disciplines vécues comme très évaluées : plus de dix

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

évaluations depuis le début de l'année, ce qui correspond à près d'une par semaine⁴⁰⁸. Cela est à rapprocher de la hiérarchie disciplinaire construite à partir des documents d'évaluation, ce sont les deux disciplines qui sont massivement évaluées à l'écrit.

Les évaluations d'Histoire, de Géographie et de Sciences sont perçues comme assez présentes, les élèves pensent majoritairement qu'ils ont eu deux ou trois évaluations depuis le début de l'année scolaire alors que près de 20 % pensent qu'ils en ont eu davantage (entre 3 et 10), mais certains élèves ne perçoivent qu'une seule évaluation depuis la rentrée.

Selon les élèves, les évaluations d'Anglais ont été moins présentes. La moitié des élèves s'accordent pour dire qu'ils ont eu deux ou trois évaluations. Mais ce résultat est à pondérer du fait d'un nombre important d'élèves qui n'indiquent qu'une seule et même aucune évaluation dans cette matière. Cela marque la disparité de certaines classes (je discute l'absence de consensus dans la partie suivante).

Certaines disciplines sont majoritairement perçues comme n'étant pas évaluées : plus des deux tiers des élèves répondent qu'ils n'ont pas eu d'évaluation de Musique (52/78 élèves), d'Éducation Civique (57/78), d'Informatique (67/78) et d'Art Plastique (68/78). Ce sont les disciplines qui n'apparaissent pas comme étant évaluées de manière formelle ou qui sont peu évaluées à l'écrit : je n'ai recueilli que de rares documents d'évaluation.

Cette perception des élèves se distingue assez peu de celle qui a été construite à partir des documents d'évaluation recueillis. Elle reprend la distinction en quatre groupes : les disciplines qui sont massivement évaluées, celles qui le sont moins, celles qui le sont très rarement et celles qui ne le sont pas du tout.

Une différence est toutefois à noter par rapport à la hiérarchie construite sur les documents : l'EPS est une discipline perçue par près de la moitié des élèves comme ayant été évaluée une à trois fois (18 réponses « deux ou trois » et 18 réponses « une seule ») et qui n'apparaît qu'exceptionnellement dans les documents écrits. Mais pas par tous : la majorité

⁴⁰⁸ Pour le questionnaire passé en janvier, quatorze semaines se sont écoulées depuis le début de l'année scolaire.

des élèves des classes de Robert et de Catherine ne perçoivent aucune évaluation en EPS⁴⁰⁹ (annexe 14, tableau 7).

2.2. Absences de consensus : des singularités d'élèves ou de classes

Je ne néglige pas le manque de consensus de certains résultats. Si des réponses sont singulières parce qu'elles ne représentent que quelques élèves⁴¹⁰, l'entrée par séance permet de mesurer les spécificités disciplinaires de certaines classes. Je vais les discuter en me limitant aux principaux constats.

En Sciences, 18 élèves indiquent qu'ils n'ont eu qu'une seule évaluation dont onze élèves de la classe de Catherine (annexe 14, tableau 5). Peut-être est-ce une question de désignation ou de *conscience disciplinaire* : en effet, dans cette classe, ce qui est désigné par Technologie est pris en charge par un autre enseignant de l'école et Catherine prend elle-même en charge ce qui est désigné par Sciences. Mais Sciences et Technologie alternent par période. Ainsi, les élèves qui ne considèrent pas la Technologie comme des Sciences ont pu minimiser la quantité d'évaluations effectuées. Dans cette classe, la Technologie est destinée à faire des projets de construction pour l'école (des nichoirs par exemple), et pourrait être considérée par certains élèves comme une matière moins scolaire. D'ailleurs, lors de la passation du questionnaire, j'ai remarqué que deux élèves discutaient sur ces termes : « *Sciences c'est comme Technologie ?* ». Par ailleurs, des élèves doutent aussi du rattachement disciplinaire de certains contenus : un élève m'a demandé « *est-ce que les planètes c'est de la Science ?* »⁴¹¹.

⁴⁰⁹ Cela maintient l'interrogation sur les modes d'évaluation de ces disciplines et la clarté des dispositifs pour les élèves. Si Robert a indiqué qu'il n'évaluait pas en EPS (annexe 8, 366-388), Catherine avait décrit quelques dispositifs mis en place avec l'intervenant (annexe 8, 892-942).

⁴¹⁰ J'ai interrogé quelques élèves qui avaient donné des réponses s'écartant des réponses majoritaires de leur classe. Il semble que ces élèves n'ont pas toujours compris la question posée ou le codage à utiliser pour remplir le tableau du questionnaire. Par ailleurs, des élèves ne parviennent pas à estimer les quantités proposées par rapport à ce qui se fait effectivement dans leur classe. C'est le cas par exemple d'Angélica qui dit ne pas faire beaucoup d'évaluations d'Anglais, considérant que « pas plus que quinze » ce n'est pas beaucoup (annexe-clé 09-77, 342-348). Au moment du questionnaire, sept mois de l'année scolaire s'étaient écoulés, cela correspondrait à une évaluation tous les quinze jours environ, ce qui est éloigné de ce qui semble se pratiquer dans sa classe.

⁴¹¹ À quoi j'ai répondu que c'était lui qui décidait.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Concernant l'Anglais, ce sont les élèves de la classe de Robert qui se distinguent. Ils répondent à la quasi-unanimité (15 élèves sur 16) qu'ils n'ont pas eu d'évaluations (annexe 14, tableau 6). Cette discipline est prise en charge par l'autre enseignant à mi-temps dans la classe. Lors des entretiens en juin, Jeanne a confirmé l'absence d'évaluation (annexe-clé 09-él 42, 218) alors que Simon a tenté d'expliquer un dispositif de passation qu'il dit destiné au collègue. Il décrit un pointage par l'enseignant qui (selon ses termes) *valide* pendant une minute d'oral. Ainsi une seule évaluation dans l'année, individuelle et orale, aurait eu lieu dans cette classe, en toute fin d'année scolaire, laissant penser à une nécessité pour remplir le livret personnel de compétences.

Extrait 27 : Entretien Simon, à propos de l'Anglais (annexe-clé 09-39, 65-72)

EM	<i>d'accord. et... il y a des évaluations en anglais ?</i>
Simon	<i>si c'était une minute où on parlait anglais. on parle anglais. pour le collègue</i>
EM	<i>alors explique-moi comment ça se passe ?</i>
Simon	<i>ben on marque en français tout ce qu'il faut dire en anglais et après il faut le dire en une minute.</i>
EM	<i>et ça se passe comment alors cette évaluation ?</i>
Simon	<i>ben euh... y'a monsieur qui est avec son ordinateur qui valide quand c'est bon, il met son chronomètre en route puis pendant ce temps-là les autres ils regardent si je fais pas des fautes</i>
EM	<i>les autres te regardent pendant ce temps-là ? d'accord. tu l'as fait quand cette évaluation-là ? il y a longtemps ?</i>
Simon	<i>il y a deux semaines.</i>

Les deux tiers des élèves indiquent qu'ils n'ont pas eu d'évaluation de Musique (52/78). Toutefois, un tiers des élèves de la classe de Marcel (10/27 élèves) s'accordent plutôt pour dire qu'ils en ont eues, mais ne sont pas d'accord sur l'estimation de la quantité. J'ai creusé la question avec les élèves de cette classe qui bénéficie d'un intervenant municipal. Plusieurs expliquent un exercice d'identification d'un extrait musical ou « *des jeux musical* » (Angélica, annexe-clé 09-77, 490). Tahis (annexe-clé 09-58, 475-488) perçoit cela comme une évaluation. Pour Méryl, il y a des exercices portant sur une leçon apprise et de la reconnaissance d'instruments, mais cela ne lui semble « *pas trop* » une évaluation (annexe-clé 09-64, 388), Benjamin hésite lui aussi « *un p'tit peu évalué, j'crois* » (annexe-clé 09-68, 98).

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Il semble donc que les élèves ont une estimation assez proche des quantités d'évaluation effectuées dans leur classe. Ils confirment ainsi une hiérarchie disciplinaire relativement classique à l'école primaire dans laquelle le Français et les Mathématiques prédominent et des disciplines comme l'Art plastique, la Musique, l'Éducation civique et l'EPS sont minorées, voire écartées des pratiques évaluatives.

2.3. L'importance de l'évaluation selon les disciplines

Si les élèves ont conscience que la quantité d'évaluations varie selon les disciplines, ils ne partagent pas tous le même avis sur l'importance de l'évaluation. Lors des échanges avec eux, il n'est pas aisé de différencier l'importance d'être évalué dans une discipline, c'est-à-dire l'intérêt d'avoir des évaluations, et l'importance de réussir ou d'avoir de bonnes notes. Le déplacement vers l'importance de la discipline s'opère aussi. La frontière est vite franchie tant par les élèves que dans ma propre manière de les interroger. Finalement, c'est davantage une hiérarchie des évaluations qu'il est important de réussir qui ressort des échanges.

Il y a globalement deux catégories d'élèves : ceux qui distinguent l'importance de l'évaluation selon les matières et ceux qui considèrent toutes les évaluations sur le même plan.

Pour justifier l'importance de l'évaluation, un grand nombre d'élèves met en avant l'importance de la discipline : ils considèrent des matières principales, celles qui leur semblent les plus travaillées dans la classe ou bien l'importance de certains contenus disciplinaires, par exemple des savoirs ou des savoir-faire parfois très basiques tels que savoir lire, écrire et compter.

Ce sont les disciplines Français et Mathématiques qui sont prioritairement désignés comme des matières importantes et pour lesquelles aussi les évaluations sont importantes et qu'il convient de réussir. Enzo précise que « *ce qui compte, c'est les maths, le français, enfin... les matières de l'école* » (annexe-clé 09-SL1, 246).

Les élèves avancent aussi des arguments évoquant l'intérêt des évaluations, et donc des matières, au-delà du cadre scolaire comme des nécessités. Par exemple Célia explique (annexe-clé 09-46, 80-98).

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Extrait 28 : L'importance des évaluations et des disciplines scolaires, selon Célia

EM	<i>c'est ça ? est-ce que toutes les notes sont importantes ? est-ce que toutes les évaluations sont importantes pour toi, ou est-ce qu'il y a des matières... où ce serait peut-être moins important ?</i>
Célia	<i>ben y'en a c'est plus important comme le français.</i>
EM	<i>d'accord</i>
Célia	<i>les matié° les mathématiques xxx et...</i>
EM	<i>ce serait pour toi les deux matières les plus importantes français mathématiques ?</i>
Célia	<i>ben oui pour savoir euh... pour euh bien compter, pour bien écrire.</i>
EM	<i>c'est ça le plus important pour toi. est-ce que... par exemple l'histoire ce serait moins important ?</i>
Célia	<i>ben si c'est quand même important mais... mais on en a moins besoin.</i>
EM	<i>pour toi... si tu as une note. qui n'est pas très bonne en histoire. ça, ça... t'ennuie ?</i>
Célia	<i>ben ça m'ennuie un peu d'avoir une mauvaise mais c'est pas très très grave.</i>
EM	<i>voilà. en français, ça serait plus grave ?</i>
Célia	<i>ben oui, quand même</i>
EM	<i>d'accord. et en géographie alors, tu le mettrais avec le français les maths ou avec l'histoire, sur l'importance de la note ?</i>
Célia	<i>hum... euh...</i>
EM	<i>réussir l'évaluation en géographie, pour toi ?</i>
Célia	<i>ben euh...</i>
EM	<i>très important ou moins important ?</i>
Célia	<i>très important, quand même.</i>
EM	<i>d'accord. plus que l'histoire ?</i>
Célia	<i>oui</i>
EM	<i>alors pourquoi la géographie ce serait plus important de réussir l'évaluation qu'en histoire ?</i>
Célia	<i>ben euh... pour euh... pour savoir ce que c'est les continents euh... les pays, euh... plusieurs choses comme ça.</i>
EM	<i>est-ce que c'est important pour toi de faire les évaluations de sciences ?</i>
Célia	<i>oui</i>
EM	<i>et de les réussir ?</i>
Célia	<i>oui</i>
EM	<i>oui ? pourquoi ?</i>
Célia	<i>ben pour savoir si euh... si on mélange un ingrédient avec un autre ce que ça va faire euh... pour savoir ce qu'il faut pas faire, euh.</i>

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

L'importance des évaluations est ainsi justifiée par les élèves en relation avec ce qui leur semble utile ou non. Et les arguments sont parfois très précis pour la vie de tous les jours ou bien un avenir professionnel. Shannone explique que les évaluations de Français et de Mathématiques sont importantes « *oui. oui ! oui, parce que ben... les maths... les maths ça va nous servir pour pratiquement toute la vie. un peu. / et le français aussi.* » (annexe-clé 09-05, 200). Pour Mohamed : « *les maths, c'est... la base* », (annexe-clé 09-48, 160) lui aussi dit « *on en a toujours besoin dans la vie. même pour faire les courses*⁴¹² » (162). Enzo explique : « *les maths, important / parce que par exemple quand on fait des travaux chez soi. calculer par exemple combien il faut de sacs de ciment, de carrelage, tout ça...* » (annexe-clé 09-SL01, 270/274) et à propos du Français, ils disent :

« le français, euh... important aussi... conjugaison pareil par exemple si on travaille dans un bar, si on écrit par exemple qu'il faut un welsh et qu'à welsh on marque un u à la place du double v et ben... on passe pour un guignol » (Enzo, annexe-clé 09-SL1, 276/278).

« c'est aussi important pour le français. / parce que quand tu veux... quand on veut faire, par exemple une lettre et qu'il y a plein de fautes d'orthographe, il va pas pouvoir te, t'accepter parce qu'il fait des fautes / alors il va devoir jeter la... la lettre » (Mohamed, annexe-clé 09-48, 164/166/168).

Enzo accorde de l'importance aux évaluations d'Anglais, en rapport avec l'importance de savoir parler une langue étrangère dans une projection professionnelle « *l'anglais euh... faut quand même que je sache parler... une autre langue, euh... / si jamais je travaille dans les bureaux et que j'ai besoin d'aller à l'étranger. / c'est une langue internationale* » (annexe-clé 09-SL01, 258/260/264).

Mohamed évoque les Sciences en relation avec son avenir « *j'ai envie de faire ça comme métier / celui qui travaille dans les sciences. ingénieur des sciences, un ingénieur en sciences* » (annexe-clé 09-48, 184/186).

⁴¹² Mohamed ajoute d'autres arguments « quand on veut faire médecin, on doit toujours utiliser des nombres, pour euh... les médicaments, quand on doit construire des bateaux, on doit toujours faire, utiliser des kilomètres, des mètres et tout euh... pour être euh... être un caissier on doit aussi faire des calculs euh... »

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Concernant la Musique, Shannone explique que ce n'est « *pas trop la peine* » d'être évaluée mais elle pondère, « *ça servirait pas trop. sauf si plus tard on veut se projeter dans... par exemple être musicienne, chanteuse, des choses comme ça* » (annexe-clé 09-05, 222). À propos de l'Art Plastique, elle déplace quelque peu le problème : la question de l'importance des évaluations ne se pose absolument pas pour elle, puisqu'elle écarte toute idée d'évaluation : « *ben non ! / (...) l'art plastique c'est pas fait pour faire les évaluations ! / c'est fait pour être créatif, pas pour faire des évals* » (*id.*, 186/188/190). Valentine la rejoint en ce sens : « *c'est juste du plaisir* » (annexe-clé 09-SL05, 196)

Il y a donc des matières considérées comme « faites pour » des évaluations et d'autres qui ne le seraient pas, ce qui se perçoit aussi dans les discours des enseignants pour expliquer l'absence d'évaluation⁴¹⁴.

Pour d'autres élèves, les évaluations de toutes les matières sont équivalentes parce qu'elles constituent un tout pour la moyenne : « *si on dit par exemple cette évaluation elle est pas importante, euh... (...) on a par exemple un deux sur vingt, on va pas. on va avoir une très mauvaise note au bulletin* » (Tristan, annexe-clé 09-26, 327). Ici encore, c'est parce que les élèves envisagent des conséquences au moins sur leur avenir proche, qu'ils considèrent devoir réussir partout, sinon « *on peut redoubler* » précise Tristan (*id.*, 329). Rémi se souvient du CE1 : une note en Géométrie aurait fait baisser sa moyenne d'un point, il explique « *j'ai eu du mal pendant les vacances d'été à m'en remettre parce que je me suis dit... euh... si j'y arrive pas cette année, qu'est-ce que ça va être l'année prochaine* » (annexe-clé 09-SL03, 162).

Ainsi, pour les élèves, l'importance de l'évaluation est principalement en relation avec l'objectif de réussir (et donc avec de bons résultats), au moins dans les matières qui leur semblent essentielles, particulièrement le Français et les Mathématiques (voir partie 3.2.3.).

Cela interroge la part de l'évaluation sur leur vécu disciplinaire : en quoi les évaluations et le vécu disciplinaire sont-ils en relation ? Autrement dit : jusqu'où l'évaluation peut être une raison d'aimer ou non une discipline, de procurer de bons souvenirs ou bien

⁴¹⁴ Je rappelle par exemple que Catherine explique que « *le chant, c'est plaisir avant tout* » (chapitre 4, 4)

encore de donner envie de venir en classe et à l'inverse en quoi le goût pour la discipline et les souvenirs disciplinaires interviennent sur la manière de vivre les évaluations.

3. L'évaluation et le vécu disciplinaire des élèves

« Le vécu disciplinaire des élèves permet de comprendre les manières dont les élèves existent dans les espaces d'enseignement et d'apprentissages disciplinaires : ce qu'ils ressentent, comment ils s'y positionnent, etc... (...) » (Reuter, dir, 2016, p. 26). Parmi les raisons que les élèves évoquent pour expliquer en quoi les disciplines peuvent être des *espaces* ainsi que des *sources* de vécu et d'émotions (*id*, p. 26), la part de l'évaluation n'est pas négligeable (Verfaillie-Menouar, 2016b, Verfaillie-Menouar & Ordonez-Pichetti, 2016)⁴¹⁵.

Dès la première enquête, à l'appui de questionnaires, nous⁴¹⁶ avons mis en évidence le poids de l'évaluation sur le vécu disciplinaire des élèves dès l'école primaire : près des trois quarts des élèves évoquent au moins une fois la raison de l'évaluation pour expliquer leur vécu disciplinaire. Quoique majoritaire, l'effet négatif n'est pas massif : les élèves ne rejettent pas complètement l'évaluation qui peut aussi être vécue positivement⁴¹⁷ (191 réponses d'élèves se rapportent à l'évaluation : 45 % sont positives et 55 % sont négatives).

Il existe toutefois des variations selon les disciplines. Je vais les présenter en deux parties. La première partie montre la part variable de l'évaluation sur le vécu des disciplines et la seconde questionne en quoi l'évaluation intervient sur la motivation à aller (ou non) en classe.

⁴¹⁵ Je reprends en partie des résultats publiés dans ces ouvrages et issus de l'enquête effectuée dans le cadre de la recherche dirigée par Yves Reuter et s'intéressant au vécu disciplinaire (Reuter, 2016).

⁴¹⁶ Ici encore, le *nous* renvoie à l'équipe de la recherche citée ci-dessus. Chaque membre a pris sa part dans l'étude, quel que soit son statut, et a participé à toutes les tâches, c'était une exigence de notre recherche (Lahanier-Reuter & Verfaillie-Menouar, 2016, p.40). J'utiliserai toutefois le *je* quand j'évoquerai les entretiens effectués auprès des élèves de CM2, dans la mesure où je les ai menés dans le double objectif d'alimenter les travaux de la recherche et ceux de la thèse (infra : chapitre 3, 4.3.).

⁴¹⁷ Ce résultat évolue avec l'avancée dans le cursus, c'est à l'école primaire que le rejet de l'évaluation est moindre, plus négatif au collège et « c'est la raison la plus citée pour ne pas vouloir venir au lycée » (Reuter, 2016b, p. 25).

3.1. Le poids de l'évaluation sur le vécu disciplinaire varie selon les disciplines

L'évaluation est une des raisons avancées par les élèves pour justifier de leur vécu disciplinaire, elle représente plus d'un quart des réponses (191/687 soit 28 % de l'ensemble des réponses). Les élèves l'expliquent surtout lorsqu'ils racontent des souvenirs ou expliquent leur envie (ou non) de venir en classe.

Notre enquête était basée sur des questions ouvertes qui n'orientaient les élèves ni sur des disciplines scolaires désignées, ni sur des raisons proposées⁴¹⁸. Nous avons retenu comme relevant de l'évaluation, d'une part, les situations où une appréciation est portée sur une activité de l'élève et, d'autre part, l'expression par l'élève de la valeur qu'il s'accorde (ou non) dans une discipline, un domaine ou face à un contenu disciplinaire. Autrement dit, nous ne nous sommes pas limités aux réponses portant sur les dispositifs d'évaluation, nous avons aussi pris en compte des mentions de l'élève à propos d'un contenu disciplinaire en dehors d'un cadre évaluatif, par exemple « je suis fort en calcul ». Les mentions peuvent se rapporter à l'appréciation des enseignants, de l'élève ou d'autre(s) élève(s) de la classe, voire d'autres acteurs (Verfaillie-Menouar, 2016b).

Les élèves ont prioritairement exprimé leur vécu pour les Mathématiques (189 occurrences) et le Français (166), puis, dans l'ordre : Histoire (94 occurrences), EPS, Sciences, Arts plastiques, Géographie, Anglais (20 occurrences). Les élèves se sont très peu exprimés à propos de la Musique, l'Éducation civique et l'Informatique (moins de 10 occurrences).

Je présente ci-dessous la répartition disciplinaire des réponses et la part des mentions de l'évaluation. Le tableau ci-dessous rend compte des disciplines pour lesquelles le nombre de réponses concernant l'évaluation excède cinq occurrences.

⁴¹⁸ Pour davantage de précisions méthodologiques, se reporter au chapitre « Comprendre et analyser les manières de vivre les disciplines : questions de méthodes » (Lahanier-Reuter & Verfaillie-Menouar, 2016) de l'ouvrage *Vivre les disciplines scolaires, vécu disciplinaire et décrochage à l'école* (Reuter, dir, 2016).

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Tableau 39 : Poids de l'évaluation sur le vécu des disciplines (par discipline)

Disciplines	Mentions de la discipline	Mentions de l'évaluation	Poids de l'évaluation
Mathématiques*	189	63	33%
Français	166	56	34%
Histoire	94	29	31%
EPS	69	6	9%
Sciences	57	12	21%
Géographie	40	13	33%
Anglais	20	9	45%

* Lire : Sur 189 mentions en Mathématiques, 63 se rapportent à l'évaluation, ce qui représente 33 % des réponses.

L'évaluation représente un tiers des raisons expliquant le vécu des disciplines les plus mentionnées : le Français, les Mathématiques et l'Histoire, auxquelles s'ajoute la Géographie. L'évaluation justifie davantage le vécu de l'Anglais, moins celui des Sciences. Par ailleurs, l'évaluation n'est que rarement évoquée pour l'EPS, l'Art Plastique, la Musique, l'Informatique et l'Éducation civique, ce qui pourrait s'expliquer par l'absence de dispositifs évaluatifs dans ces disciplines.

Globalement ces résultats sont similaires à ceux des autres niveaux scolaires : l'évaluation est donc dès le primaire, en relation avec l'importance institutionnelle des disciplines (Reuter, 2016d, p. 121). Cela rejoint ce que les élèves en disent : il existe une hiérarchie disciplinaire qui peut être mise en relation avec l'évaluation.

Les raisons de l'impact de l'évaluation sur le vécu disciplinaire varient en fonction des disciplines : le poids négatif est massivement exprimé pour l'Histoire et la Géographie, moindre pour le Français, et à l'inverse, il est positif pour l'Anglais et très positif pour l'EPS. Les versants positifs et négatifs s'équilibrent pour les Sciences et les Mathématiques.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Tableau 40 : Comparaison disciplinaire des parts positives et négatives de l'évaluation

dimension évaluation	total des mentions « évaluation »	mentions positives de l'évaluation	mentions négatives de l'évaluation	part positive	part négative
Histoire	29	6	23	21%	79%
Géographie	13	4	9	31%	69%
Français	56	24	32	43%	57%
Mathématiques	63	31	32	49%	51%
Sciences	12	6	6	50%	50%
Anglais	9	6	3	67%	33%
EPS	6	5	1	83%	17%

Nous avons montré par ailleurs que l'image typique du vécu disciplinaire d'un élève de CM2 était l'attrance des Mathématiques et le rejet de l'Histoire (Verfaillie-Menouar, 2016a). Il est possible de rapprocher l'idée que l'Histoire est une matière peu aimée en raison de l'évaluation mal vécue. L'inverse ne se justifie pas pour les Mathématiques : la discipline préférée des élèves ne l'est pas en raison des évaluations, mais par le goût pour le monde mathématique et ses contenus. Il semble que l'évaluation a plus d'effets négatifs sur le vécu d'une discipline que d'effets positifs.

Les réponses des élèves mettent en évidence au moins quatre aspects de l'évaluation : les résultats qu'ils soient bons ou mauvais, les situations d'évaluation c'est-à-dire ce qui concerne les dispositifs et leur mise en œuvre, le sentiment de maîtrise (ou de non-maîtrise) disciplinaire que ce soit d'une matière en général ou d'un contenu spécifique⁴¹⁹ et enfin la relation aux leçons. Je vais revenir sur ces aspects en croisant ces constats à ceux de mes enquêtes qui interrogent plus particulièrement les élèves sur leur vécu de l'évaluation.

Mon questionnement s'est donc quelque peu déplacé par rapport à nos travaux qui interrogeaient le vécu des disciplines et les dimensions qui le structurent parmi lesquelles l'évaluation. Toutefois, ces approches sont complémentaires.

⁴¹⁹ J'ai développé ce point dans le chapitre « Le poids de l'évaluation dès l'école primaire » (Verfaillie-Menouar, 2016b, dans Reuter, dir, 2016, p. 50-62).

3.2. La part de l'évaluation sur la motivation à venir en classe

Lors de notre première enquête, nous avons constaté que les élèves expliquaient de manière importante la part de l'évaluation sur leur motivation à venir en classe et de manière plus négative que positive. Ainsi, c'est près d'une fois sur deux que les élèves justifiaient par l'évaluation le fait de ne pas avoir envie de venir en classe et un peu moins d'une fois sur trois le fait d'avoir envie de venir.

Tableau 41 : Part de l'évaluation sur la motivation à venir en classe (en nombres de mentions)

	Versant positif	Versant négatif	Total
Evaluation évoquée	27	27	54
Nombre de réponses à la question envie (ou non) de venir	89	56	145
Soit :	30 %	48 %	38 %

De mon côté (pour cette thèse), j'ai questionné les élèves pour cerner plus précisément la part de l'évaluation sur leur envie (ou non) de venir à l'école. Il ne s'agissait plus de leur demander pourquoi un jour ils avaient (ou pas) eu envie de venir en classe, mais plus spécifiquement creuser les raisons pour lesquelles une évaluation pouvait les motiver (ou non) à venir en classe⁴²⁰ (annexe 4).

J'ai approché les raisons évoquées, positives et négatives, en me limitant aux réponses rattachables à une discipline. J'ai ainsi écarté les réponses trop générales et non disciplinaires, par exemple : « *j'ai toujours eu envie de venir à l'école pour une évaluation* » (Margot, annexe-clé 03, 07)⁴²¹, ou bien « *j'aime jamais venir à l'école pour les évaluations.* » (Laurine, annexe-clé 03, 18). Par ailleurs, sur les 78 élèves qui se sont exprimés, certains ont donné

⁴²⁰ En ce sens, deux questions étaient posées aux élèves : 1) J'aimerais que tu me dises si un jour tu as eu envie de venir à l'école à cause d'une évaluation et pourquoi cette évaluation te donnait envie de venir à l'école. Dis-moi dans quelle matière c'était et explique-moi. 2) Je te laisse maintenant me raconter une fois où tu n'avais pas envie de venir à cause d'une évaluation. Explique-moi bien pourquoi cette évaluation ne te donnait pas envie de venir à l'école et dans quelle matière c'était (annexe 4).

⁴²¹ Cette référence renvoie au questionnaire 7 de l'annexe-clé 03.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

plusieurs raisons. Cela constitue donc un ensemble de 150 occurrences exploitables disciplinairement : 80 sont positives, 70 sont négatives.

Tableau 42 : Motivation à venir à l'école pour une évaluation, versants positif et négatif

	Envie de venir en raison d'une évaluation	Pas envie de venir en raison d'une évaluation	Total
Raisons exprimées	80	70	150
soit	53 %	47 %	100 %

Les évaluations de Français et de Mathématiques sont le plus souvent mentionnées pour expliquer la part de l'évaluation sur la motivation à venir en classe. Et cela, de manière positive. Si les évaluations d'Anglais semblent aussi donner envie de venir à l'école, les élèves sont partagés pour les Sciences.

Tableau 43 : Classement disciplinaire de la motivation à venir à l'école en raison d'évaluations

	Total des mentions	Envie de venir	Pas envie de venir
Français	45	28	17
Mathématiques	31	20	11
Histoire	25	7	18
Anglais	18	12	6
Géographie	15	4	11
Sciences	13	7	6
EPS	2	2	0
Total	150	80	70

Le résultat le plus marqué est le rejet des évaluations d'Histoire et de Géographie : ce sont les seules disciplines pour lesquelles les évaluations démotivent plus qu'elles ne motivent à venir en classe. Sur le versant négatif l'Histoire domine toutes les disciplines. Il est possible de hiérarchiser la motivation face aux évaluations : les élèves sont d'abord démotivés lorsqu'il y a une évaluation d'Histoire et de Géographie, puis motivés lorsque ce sont des évaluations de Français et de Mathématiques (annexe 15, tableau 3).

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Les évaluations d'Anglais et de Sciences interviennent peu sur la motivation à venir en classe, elles ne sont pas citées prioritairement. C'est encore moins pour celles de l'EPS, une discipline que les élèves n'ont quasiment pas citée.

Il convient toutefois de regarder les résultats quantitatifs avec prudence, plutôt comme des tendances⁴²² : j'ai relevé des variations dans les réponses des élèves entre celles du questionnaire et ce qu'ils disent en entretien. Je pense qu'il existe une possible influence de ce que chacun a vécu dans le temps scolaire proche, par exemple les dernières évaluations effectuées.

Je vais spécifier différents aspects de l'évaluation, dont certains ont précédemment été évoqués, et décrire leurs actualisations disciplinaires : le goût pour la discipline ou ses composantes, la maîtrise de la discipline, les résultats. Je soulignerai aussi comment les élèves expriment leurs sentiments face aux dispositifs évaluatifs et terminerai en interrogeant la dimension des leçons⁴²³.

3.2.1. Le goût pour la discipline motive les élèves pour les évaluations

L'attrance ou le rejet de la discipline peuvent expliquer l'attrance ou le rejet de l'évaluation dans cette discipline.

C'est surtout le goût pour la discipline qui motive (la moitié des réponses)⁴²⁴ et concerne surtout le Français, les Mathématiques puis l'Anglais (annexe 15, tableau 1). À l'inverse, le dégoût d'une discipline est une raison moins évoquée pour expliquer la démotivation (annexe 15, tableau 2). Ainsi, les élèves disent peu qu'ils n'aiment pas l'Histoire pour justifier qu'ils n'ont pas envie de venir pour une évaluation (4 mentions sur 30).

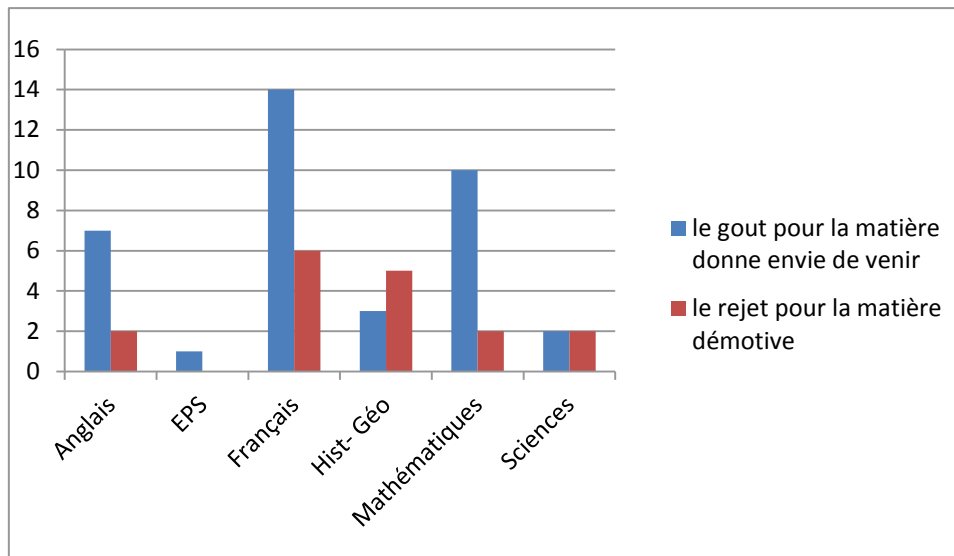
⁴²² Cette remarque vaut pour tous les résultats quantitatifs présentés à l'appui des questionnaires des élèves. Je ne mets toutefois pas en question l'éclairage tendanciel qu'ils apportent.

⁴²³ Je m'appuie principalement sur le questionnaire « vécu général de l'évaluation » en me limitant aux aspects les plus exprimés, mais je convoque aussi d'autres données quand elles permettent d'éclairer ces dimensions.

⁴²⁴ Le goût est exprimé par 37 mentions sur 80 positives, soit 46 % des réponses.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Figure 40 : Aimer ou non une discipline et la relation à la motivation face à une évaluation



Si la raison du goût est parfois exprimée pour la discipline dans sa globalité « *j'ai eu envie car j'aime les mathématiques* » (Louis, annexe-clé 03, 75) : les élèves précisent aussi un domaine disciplinaire « *c'était en orthographe ou en conjugaison, j'adore ça* » (Romane, annexe-clé 03, 47) ou un contenu spécifique qui les a motivés lors d'une évaluation. En Mathématiques, ce sont les calculs qui attirent le plus, et plus précisément les différentes techniques opératoires : « *C'est en mathématiques quand on fait un contrôle sur les opérations j'ai envie de venir à l'école* » (Léa, annexe-clé 03, 76). En Français, ce sont plutôt les évaluations de conjugaison « *un jour j'ai eu envie de venir car c'était l'évaluation de l'imparfait car j'aime ça* » (Eden, annexe-clé 03, 45), ainsi que celles de poésie.

Le Français est la discipline la plus marquée sur les relations entre le goût pour la matière et la motivation. Elle divise les élèves en deux groupes bien distincts : d'un côté il y a ceux pour qui aimer la discipline (ou plutôt un domaine ou un contenu) motive et de l'autre, il y a ceux pour qui ne pas aimer le Français rebute⁴²⁵.

⁴²⁵ D'un côté l'amour pour le Français justifiant l'envie de venir pour une évaluation représente 14/28 mentions (annexe 15, tableau 1), et de l'autre le dégoût représente 6/17 mentions (annexe 15, tableau 2).

3.2.2. Maitriser ou non la discipline (ou un contenu) prend part dans le vécu de l'évaluation

Maitriser ou non une discipline est une des raisons principales données par les élèves pour justifier leur *vécu disciplinaire*, avec des expressions telles que « j'y arrive » ou « je n'y arrive pas », « je suis à l'aise », l'expression de difficultés « j'ai du mal », « je fais des fautes ». Ils évoquent aussi le don (être « fort », ou « pas fort ») ou encore le fait de réussir ou de rater (Verfaillie-Menouar, 2016b). Dans le discours de certains élèves, la notion de maîtrise est appuyée sur des faits évaluatifs : « *je suis fort tout simplement parce que j'ai jamais eu de mauvaise note en anglais* » (Tristan, annexe-clé 09-26, 567) ; « *je pense que je suis assez fort quand même en maths, parce que j'apprends beaucoup en maths (...) souvent j'ai des bonnes notes. l'année dernière j'avais cent pour cent* » (Hugo, annexe-clé 09-50, 26/30).

Le fait de ne pas maitriser une discipline (ou un contenu) justifie aussi une bonne part de la réticence à venir en classe lors d'une évaluation (24/70 mentions, soit 33 %) ⁴²⁶ : « *j'avais pas envie de venir à l'école car il y a eu une évaluation de mathématique. car je suis mauvaise en mathématique* » (Jeanne, annexe-clé 03, 42). Les élèves évoquent aussi leur difficulté à apprendre : « *la conjugaison : parce que les terminaisons c'est dur pour moi à retenir* » (Maxime, annexe-clé 03, 44) ; leur peur de rater « *j'avais peur de ne pas réussir, c'était en Histoire* » et le fait de ne pas comprendre : « *c'était en mathématiques comme j'aime pas trop les maths des fois je comprends pas* » (Cassie, annexe-clé 03, 59). Ces aspects de non-maîtrise concernent d'abord les Mathématiques (une raison négative sur deux), puis l'Histoire-Géographie et l'Anglais (une raison négative sur trois).

A l'inverse, l'aspect positif de la maîtrise est moins exprimé pour justifier de la motivation à venir en classe lors d'évaluation (20 % des mentions positives). Les élèves évoquent l'envie de venir ⁴²⁷ en raison de la facilité ⁴²⁸ « *géométrie car c'est super facile* »

⁴²⁶ Je m'appuie ici sur les réponses des élèves au questionnaire général « vécu de l'évaluation » (annexe 15, tableau 2).

⁴²⁷ Désormais, ce raccourci signifie « envie de venir en classe alors qu'une évaluation est programmée ».

⁴²⁸ La nuance n'est pas toujours perceptible entre la facilité face à la discipline ou considérer qu'une discipline est facile.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

(Théo, annexe-clé 03, 13) et du sentiment de réussite « *en poésie parce que j'apprends vite et je suis sûr d'avoir la moyenne* » (Gautier, annexe-clé 03, 22), mais sans qu'une dominante disciplinaire ne se dégage vraiment (annexe 15, tableau 1).

Un système de relations se dégage, presque logique pour les élèves, entre le fait de maîtriser une discipline, aimer cette discipline et réussir, et cela n'est pas sans relation avec les résultats obtenus.

L'extrait d'entretien avec Raphaël (annexe-clé 09-10, 13-26) exemplifie ce processus :

EM	<i>alors pourquoi tu aimes les maths ?</i>
Raphaël	<i>ben parce que... j'y arrive bien, je trouve que</i>
EM	<i>ça veut dire quoi, j'y arrive bien ?</i>
Raphaël	<i>ben que je me débrouille bien.</i>
EM	<i>mais encore</i>
Raphaël	<i>ben... je n'ai pas de difficulté, euh... et voilà.</i>
EM	<i>est-ce qu'il y a une matière où tu aurais des difficultés ?</i>
Raphaël	<i>euh...</i>
EM	<i>où tu dirais j'y arrive moins ?</i>
Raphaël	<i>où j'y arrive moins, c'est en français.</i>
EM	<i>comment tu le sais que tu y arrives moins ?</i>
Raphaël	<i>euh parce que j'ai des moins bonnes notes.</i>
EM	<i>est-ce que ça veut dire que quand tu me dis j'y arrive bien en maths, ça veut dire j'ai des bonnes notes ?</i>
Raphaël	<i>pas forcément mais... la plupart du temps c'est des bonnes notes je trouve.</i>

Inversement, quand ils n'y arrivent pas, les élèves se sentent en difficulté et disent ne pas aimer la matière ou les contenus disciplinaires « *qui sont durs* ». Toutefois, ne pas réussir dans une discipline aimée peut contrarier l'élève sans pour autant entraîner le rejet de cette discipline : « (...) *ça nous déçoit quand même / (...) j'ai eu un huit sur vingt pour moi, c'est pas bien (...)/ pourtant normalement j'aime bien les maths* » (Maëva, annexe-clé 09-SL04, 154/156/158). Les modifications dans la maîtrise de la discipline (ou d'un contenu) fait changer la relation à cette discipline : « *avant je n'aimais pas le calcul mental, mais maintenant oui. j'aime le calcul mental parce que je sais mes tables* » (Anaïs, dans le questionnaire de la recherche vécu disciplinaire).

3.2.3. *Les résultats motivent, démotivent, restent en mémoire et sortent de la classe*

Il est assez difficile de mesurer l'impact des résultats sur la motivation à venir en classe tant les différents aspects sont imbriqués⁴²⁹ : le sentiment de maîtriser ce qui est évalué, la crainte de ne pas réussir, le goût ou le rejet de la discipline et le part des résultats, y compris implicitement. Je cite encore une élève qui explique cela

« un jour j'avais envie de venir à l'école parce qu'on avait l'évaluation d'anglais et j'adore cette matière parce que je comprends très bien, j'avais envie de venir à l'école parce que je savais que je vais avoir des bonnes notes et j'étais très contente »
(Daniella, annexe-clé 03-55).

Les résultats motivent ou démotivent (Barré-de-Miniac et al., 1985), c'est un aspect de l'évaluation qui reste en mémoire : les élèves les évoquent lorsqu'ils narrent des souvenirs disciplinaires (Verfaillie-Menouar, 2016 b). Nous avons relevé que les élèves se souvenaient surtout des notes extrêmes (le zéro, plutôt en Français ou le vingt, plutôt en Mathématiques), de la répétition de bonnes ou de mauvaises notes, d'une note exceptionnellement haute ou basse « *la pire note de ma vie* » (Louna) ou bien inattendue par rapport à l'habitude : « *c'était en dictée, j'ai toujours une mauvaise note. sauf un jour, j'ai eu un 20/20* » (Julien). « *maths car j'avais eu 20 à un contrôle alors que je croyais avoir une note basse* » (Méryl, annexe-clé 03-64).

Mais même sans note le résultat compte pour les élèves : ils se souviennent d'un jour où ils ont eu « *tout bon* » ou « *tout faux* » y compris en dehors d'un système de notation dans la classe : « *quand j'ai eu rouge à ma dictée* » (Mohamed). Des élèves expriment leur résultat en se comparant aux autres « *je suis le meilleur* », ou bien encore le résultat d'une situation qui sort de l'ordinaire : par exemple avoir reçu un prix en lecture ou un classement sportif y compris pour un résultat collectif « *quand on a gagné la coupe tournoi de la piscine* » (Yanis).

Si les élèves sont marqués par les résultats, ce n'est sans doute pas sans relation avec leur diffusion, d'abord pour leur estime de soi, puis parce que cela montre leur image scolaire

⁴²⁹ D'un point de vue méthodologique, j'ai choisi de ne pas quantifier l'aspect des résultats tant il est délicat de faire la part des choses entre l'explicite et l'implicite. Par ailleurs, je l'ai déjà avancé, je ne souhaite pas entrer dans un débat qui justifierait ou non la part des notes et de la notation dans les évaluations.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

et on comprend aisément qu'ils préfèrent qu'elle soit bonne : « *ben... au moins on a une bonne moyenne dans le bulletin et notre maitre et nos parents ils sont contents de nous* » (Axelle, annexe-clé 09-67, 80), « *au moins les profs du collège ils vont dire que je suis une bonne élève quand même* » (Angèle, annexe-clé 09-35, 144). Mais tous les résultats n'ont pas la même conséquence, il y a des nuances selon les disciplines, ainsi Enzo explique que pour l'EPS : « *mais mes parents... moyenne de sport, c'est pas... enfin c'est pas trop grave si j'ai un deux sur vingt en sport* » (annexe-clé 09-SL1, 242).

Par ailleurs la dimension des sanctions n'est pas négligeable dans cette relation aux résultats et à leur diffusion dans les familles (Roegiers, 2010) : « *ben ça fait peur, on a peur d'avoir une mauvaise note et quand on fait signer aux parents, ben si on a une mauvaise note on se fait crier dessus* » (Eloïse, annexe-clé 09-73, 58) ; « *ça dépend aussi comment euh... nos parents sont, si on a une mauvaise note on peut être privé de quelque chose, on peut avoir un avertissement, des choses comme ça* » Théo (annexe-clé 09-él 36, 48)⁴³⁰, « *des fois je suis privée de faire le sport, les activités / [tu fais quoi comme sport ? (EM)] / de l'équitation, du badminton et de la natation* » (Tahis, annexe-clé 09-58, 398-400).

Cela semble concerner surtout le Français, les Mathématiques, l'Histoire et la Géographie. Mais il convient de retenir qu'il n'y a pas qu'une dimension négative des résultats, les bons résultats engrangés peuvent avoir un effet moteur pour les évaluations qui s'annoncent. À l'inverse, les mauvaises notes restent en mémoire, elles stressent pour les évaluations futures et provoquent chez les élèves l'inquiétude de ne pas réussir.

3.2.4. Les expressions émotionnelles face aux dispositifs évaluatifs

Je vais faire mettre au jour la manière dont les élèves expriment leurs émotions lorsqu'ils pensent à une évaluation programmée⁴³¹. Elles permettent d'apprécier l'intensité de leur vécu en relation avec la maîtrise qu'ils pensent avoir du contenu annoncé pour l'évaluation, ou bien du résultat qu'ils imaginent par avance.

⁴³⁰ Des élèves ont évoqué des sanctions physiques ou des privations qui peuvent sembler démesurées.

⁴³¹ Ce sont les expressions relevées à l'issue de séances d'évaluation dans ces disciplines. La question posée aux élèves était la suivante : « comment te sentais-tu hier à la maison en pensant à l'évaluation ? Et pourquoi ? » (questionnaire post-évaluation, annexe 5).

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

L'expression positive majoritairement utilisée est « bien », mais les élèves font varier son intensité : « très bien », « très très bien », et même plus encore : « *Je me sentais super super bien parce que j'attendais que cette évaluation* » (Ryan, annexe-clé 06, 290). Ils disent aussi qu'ils sont confiants, sereins, à l'aise, tranquilles ou rassurés. Certains indiquent qu'ils sont contents à l'idée de venir « *Super contente car je pense que ça allait être facile et je savais les mots par cœur* » (Emilie, annexe-clé 06, 342). Ils s'expriment aussi par opposition au stress : « *Je n'étais pas du tout stressée car je m'avais entraînée plein de fois chez moi.* » (Angélica, annexe-clé 06, 149).

Trois expressions dominent pour exprimer les sentiments négatifs⁴³² : « être stressé » (37 occurrences), « avoir peur » (33), « être ou se sentir mal » (24)⁴³³. L'expression de plusieurs sentiments en même temps n'est pas exceptionnelle, la peur peut expliquer le stress, ou le fait de se sentir mal : « *Stressé, car j'avais peur de ne pas réussir* » (Justine, annexe-clé 06, 138). « *mal. parce que j'avais peur mais ça s'est bien passé* » (Eloïse, annexe-clé 06, 355).

Ces expressions sont parfois empreintes d'émotions fortes que les élèves énoncent aussi lors des entretiens : le stress et la peur provoquent des manifestations physiques telles que le fait de ne pas savoir dormir, « *ben je l'apprends [la leçon], ma mère elle me la fait, je la récite devant ma mère, par cœur. sans oublier un mot et la nuit... euh j'arrive pas à m'endormir tellement que j'y pense* » (Jeanne, annexe-clé 09-42, 38), ou bien d'avoir mal au ventre « *bien mais j'avais mal au ventre* » (Axelle, annexe-clé 06, 198), « *J'avais un peu la boule au ventre. Car j'avais peur de ne pas réussir pourtant je l'avais appris* » (Canelle, annexe-clé 06, 252). Ces émotions peuvent aussi apparaître au moment de la passation : Priscillia décrit ce qui lui est arrivé au cours d'une évaluation de lecture : « *je commençais à m'énerver. j'avais les mains moites, je savais pas quoi répondre.* » (annexe-clé 09-03, 286) ; Manon explique qu'elle a parfois envie de pleurer en Mathématiques « *ça m'énerve que j'y arrive pas et je comprends pas* » (annexe-clé 09-74, 93-90).

Toutefois, les évaluations ne provoquent pas toujours des sentiments positifs ou négatifs : les élèves disent parfois que la veille d'une épreuve, ils se sentaient « normal » ou

⁴³² Chaque expression est comptée. Ainsi pour la mention « Je me sentais pas bien car j'avais peur de ne pas savoir répondre aux questions » (Héloïse, él 52, Q55), j'ai comptabilisé un sentiment « pas bien » et un sentiment « peur ».

⁴³³ Un relevé précise la répartition de ces sentiments par discipline (annexe 16, tableau 2)

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

« comme d'habitude ». Certains disent qu'ils n'ont pas pensé à l'évaluation, soit parce qu'« *on ne savait pas qu'il y avait cette évaluation* » (Gabriel, annexe-clé 06, 34) ou qu'ils ont oublié qu'une évaluation était programmée, d'autres encore montrent un certain détachement « *j'ai révisé un bon moment et je n'y ai plus pensé. Mais pas pensé du tout* » (Romane, annexe-clé 06, 47).

C'est en Français et en Mathématiques que les élèves expriment le moins leurs émotions la veille d'une évaluation⁴³⁴. Peut-être comme certains le disent, parce qu'ils sont habitués à être évalués « *j'ai l'habitude des dictées* » (Justine, annexe-clé 06, 238), et qu'ils se sentent « rodés » dans la matière « *Je me sentais bien parce que j'ai pris l'habitude de faire des maths* » (Faustine, annexe-clé 06, 133). J'avance d'autres explications à cette impression de détachement : le fait d'évaluations régulières qui ne sont peut-être plus signalées aux élèves (telles que la dictée ou le calcul mental), ou bien des évaluations qui ne nécessitent pas (ou moins) de révisions comme la lecture en Français, ce qui explique leur détachement, la veille.

C'est aussi en Français et en Mathématiques que les émotions sont le plus souvent positives puisqu'elles représentent plus des trois quarts des expressions de la discipline (tableau ci-dessous).

**Tableau 44 : Classement des disciplines, selon les émotions ressenties la veille de l'évaluation
(de la moins bien vécue à la mieux vécue)**

	Nombre de sentiments exprimés	Sentiments positifs	Sentiments négatifs	Expressions positives par discipline	Expressions négatives par discipline
Histoire	28	11	17	39 %	61 %
Géographie	34	20	14	59 %	41 %
Sciences	30	18	12	60 %	40 %
Anglais	55	35	20	64 %	36 %
Français	81	60	21	74 %	26 %
Mathématiques	49	39	10	80 %	20 %
Totaux	277	183	94	66 %	34 %

⁴³⁴ En Français j'ai comptabilisé 81 expressions sur 132 questionnaires, en Mathématiques 49/71 (annexe 16, tableau 1).

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

C'est en l'Histoire que les émotions, massivement exprimées⁴³⁵, sont majoritairement négatives. Entre ces deux pôles (Français et Mathématiques vs Histoire) les autres disciplines suscitent un vécu plutôt positif.

La veille, les élèves pensent à la passation et ils expriment le stress et la peur de ne pas savoir répondre, de ne plus se rappeler leur leçon « *j'ai eu peur d'oublier des choses* » (Célia, annexe-clé 06, 332), de se tromper ou même d'avoir tout faux « *bof mais un peu peur que j'ai tout faux même si j'avais révisé hier* » (Angélica, annexe-clé 06, 177). Ils s'inquiètent aussi du résultat qui pourrait en découler « *j'étais un peu stressée. car je me demandais ce qu'il allait nous donner.* » (Léa, annexe-clé 06, 100) « *j'avais peur d'avoir une mauvaise note parce que l'éval je pensais qu'elle allait être dure* » (Camille, annexe-clé 06, 77).

Enfin, l'intensité émotionnelle, la veille de l'évaluation semble aussi être en relation avec les leçons : « *Je me sentais bien hier car j'ai relu ma leçon et j'étais sûr de moi* » (Théo, annexe-clé 06, 9), ou inversement : « *Je me sentais mal en pensant à l'évaluation car il y avait beaucoup de choses à apprendre* » (Hugo, annexe-clé 06, 58).

3.2.5. Les leçons, un aspect de l'évaluation non négligeable

La part des leçons n'est pas négligeable sur la motivation à aller en classe lors d'une évaluation : plus d'un tiers des élèves la mentionnent pour expliquer leur réticence et un peu moins d'un quart leur envie (annexe 15, tableau 3).

Tableau 45 : Classement disciplinaire de la part des leçons sur la motivation

	Envie de venir	Pas envie de venir	TOTAL Leçon
Français	6	6	12
Histoire	3	9	12
Mathématiques	4	2	6
Sciences	3	3	6
Anglais	2	1	3
Géographie	0	3	3
TOTAUX	18	24	42

⁴³⁵ En Histoire, j'ai relevé 28 sentiments exprimés pour 29 questionnaires (annexe 16, tableau 1).

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

La raison des leçons est surtout avancée pour le Français et l'Histoire. En Français, les élèves sont divisés : les leçons donnent ou non envie de venir, alors que pour l'Histoire, ils semblent plutôt d'accord pour dire qu'elles les démotivent.

Il y a deux orientations dans les réponses des élèves : un discours sur la leçon en elle-même en tant que contenu disciplinaire à s'approprier, avec tout ce qu'il comporte de facilité ou de difficultés et de l'autre la leçon en tant que travail personnel à fournir et pour lequel chacun a sa manière de s'impliquer la veille. Les deux orientations sont parfois proches.

Ainsi, les élèves expliquent l'envie de venir quand ils ont bien appris ou révisé et que la leçon est sue: « *C'était en ANGLAIS et j'avais trop envie d'aller à l'ÉCOLE ! Car je la savais par cœur.* » (Angèle, annexe-clé 03, 35), « *Un jour j'ai eu envie d'aller à l'école parce qu'on était en évaluation et que j'avais énormément révisé. Et c'était en conjugaison* » (Clémentine, annexe-clé 03, 56), tout comme ils n'hésitent pas à dire aussi leur réticence à venir s'ils n'ont pas, ou pas bien, révisé ou appris. « *Un jour je ne voulais pas venir à l'école car on avait une évaluation que je n'avais pas apprise en français* » (Maxence, annexe-clé 03, 72). Des élèves en donnent les raisons : ne pas avoir noté dans l'agenda ou oublié de réviser « *C'était en histoire. J'avais eu un anniversaire la veille et j'ai oublié de l'apprendre* » (Angèle, annexe-clé 03, 35), ou bien encore parce qu'ils n'avaient pas amené ce qui était nécessaire pour réviser : « *Oui pour mon contrôle d'Histoire car j'ai oublié une feuille pour apprendre mon contrôle du coup je paniquais. Car je n'avais pas toute la leçon* » (Victoria, annexe-clé 03, 70).

D'autre part, les élèves ne disent pas explicitement leur motivation pour une évaluation en raison de la leçon en tant que travail à fournir, ils disent plutôt que le contenu est facile et évoquent alors la manière dont ils le maîtrisent⁴³⁶. A l'inverse, ils expliquent la difficulté de devoir s'approprier les leçons et surtout pour l'Histoire et la Géographie : « *C'était Géographie j'étais chez moi j'étais en train d'apprendre ma leçon et j'arrivais pas à l'apprendre et je ne voulais pas aller à l'école* » (Camille, annexe-clé 03, 32). Certaines leçons peuvent demander un investissement important : « *je la connaissais par cœur car ça m'avait pris beaucoup de temps à l'apprendre* » (Simon, annexe-clé 03, 39). Mais un

⁴³⁶ Les élèves disent leur motivation quand un contenu est facile « C'était en français à l'imparfait. J'avais envie d'y aller parce que c'est très facile », mais sans que cela soit mis explicitement en rapport avec une leçon à apprendre ou à réviser.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

investissement qui toutefois peut motiver à venir : « *Cette évaluation me donnait envie car j'avais très bien appris ma leçon. C'était en Histoire.* » (Mélissa, annexe-clé 03, 80).

Cet aspect des leçons est vécu en relation avec la notation : les élèves ne sont pas motivés à venir en classe lorsqu'ils n'ont pas bien révisé ou qu'ils pensent ne pas maîtriser la leçon, et inversement, ils le sont davantage lorsqu'il leur semble que la leçon est sue et ils anticipent alors sur le (bon) résultat possible. Ainsi, ils sont stressés de ne pas avoir révisé correctement par crainte de la mauvaise note ou inversement se sentent bien parce que la révision leur donne le sentiment de maîtriser, ils envisagent une bonne note, ce qui les motive.

Cela interroge la relation aux pratiques : pourquoi les élèves se sentent-ils plus en difficulté face à certaines leçons, en particulier celles d'Histoire et de Géographie ? En quoi les pratiques diffèrent-elles des autres disciplines puisque les élèves semblent moins motivés face à ces évaluations ?⁴³⁷ Je vais revenir sur la dimension des révisions en vue des évaluations, et donc sur les leçons, en les interrogeant en tant que pratiques enseignantes (partie 4.1).

Une motivation variable face aux évaluations, synthèse par discipline

Globalement, les différents aspects de la motivation des élèves face aux évaluations sont assez imbriqués les uns aux autres : maîtrise et résultat, relation à la note et aux révisions à faire, mais aussi le goût pour la discipline en relation avec la maîtrise que les élèves pensent avoir. Mais ces aspects prennent des orientations différentes selon les matières, voire même les domaines. Je vais tenter de présenter les points dominants pour chacune des disciplines en commençant la présentation par le Français, la discipline la plus citée pour son envie de venir (ou pas) lors d'évaluation jusqu'à celle qui l'est moins : l'EPS⁴³⁸.

⁴³⁷ Voir par exemple dans la classe de Catherine : les mentions sont plus négatives en Géographie qu'en lecture ou en poésie.

⁴³⁸ La discipline la moins citée est l'EPS, mais c'est en relation avec le peu d'évaluations pratiquées. Deux élèves se sont exprimés disant leur envie de venir pour une évaluation. Un élève n'indique pas de raison (annexe-clé 03, 57) et l'autre explique : « *Un jour j'ai eu envie de venir à l'école pour passer mon évaluation de piscine je voulais la passer parce que nager c'est amusant mais je voulais la passer pour faire un autre sport.* » (Baptiste, annexe-clé 03, 19). Cela montre que l'évaluation marque la fin de l'enseignement d'une discipline sportive et qu'une fois effectuée, c'est un autre sport qui sera pratiqué.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Les évaluations de Français donnent plutôt envie de venir en classe, surtout celles de conjugaison et de poésie. Les élèves sont toutefois divisés : il y a d'un côté ceux qui les vivent bien, sont plutôt motivés parce qu'ils aiment le Français (ou une de ses composantes) et de l'autre ceux qui ne l'aiment pas et sont stressés par les évaluations. De même, les résultats qui restent dans les mémoires freinent la motivation des élèves ou à l'inverse l'encouragent, en procurant un sentiment de facilité.

L'Histoire d'abord, mais aussi la Géographie sont deux disciplines pour lesquelles les évaluations sont rejetées par les élèves : elles sont mal vécues et ne leur donnent vraiment pas envie de venir en classe. Même si l'Histoire est la discipline la moins aimée des élèves (Verfaillie-Menouar, 2016a, b), ce n'est pas la raison principalement évoquée pour rejeter les évaluations. C'est le sentiment de difficulté qui domine, surtout en raison des leçons qui leur semblent difficiles à comprendre et à retenir.

Les évaluations de Mathématiques suscitent bien plus d'émotions positives que négatives : les élèves se sentent bien en envisageant une évaluation. C'est d'abord le goût pour la discipline elle-même ou les contenus mathématiques (surtout le calcul) qui les stimulent, puis le sentiment de maîtrise. À l'inverse, ne pas maîtriser cette discipline (ou ses composantes) et ne pas comprendre rebute.

L'Anglais est une discipline que les élèves aiment et cela les motive à venir quand il y a une évaluation. Les émotions sont plutôt positives, mais celles qui sont négatives marquent le stress et la peur d'être évalué. Il n'y a pas de raison dominante qui expliquerait la réticence face aux évaluations, et en tout cas pas les leçons.

Les évaluations de Sciences apparaissent comme celles qui interviennent le moins sur l'envie ou non de venir en classe. Il n'y a pas de dominante ni positive ni négative des quelques raisons qui expliquent la motivation des élèves : il y a un équilibre le goût et le dégoût de la discipline, le sentiment de maîtrise, la part des leçons.

Les évaluations d'EPS seraient plutôt motivantes (si l'on se tient aux deux réponses exceptionnelles), un seul élève le justifie par le goût de la discipline.

4. La préparation des évaluations avec l'enseignant

L'aspect de la préparation des évaluations prend une place importante dans la manière dont les élèves vivent une évaluation. Non seulement, comme je l'ai précédemment décrit, parce que les leçons à apprendre ou à réviser interviennent sur la motivation à venir en classe, mais aussi parce la dimension de la préparation d'une évaluation influence leur manière d'être, positive ou négative, au moment de la séance ou dans les moments qui la précède : [comment te sentais-tu pendant l'évaluation ? / (...) hier avant l'évaluation ?] « *Je me sentais bien parce que j'ai récité avec ma mère* » (Laurie, annexe-clé 06, 48), « *Je me sentais normal car nous avons fait une petite révision avant* » (Mélissa, annexe-clé 06, 150), « *stressé, je n'avais pas beaucoup révisé* » (Lukas, annexe-clé 06, 356).

Le regard des élèves laisse percevoir différentes modalités de préparation à l'évaluation. J'en aborderai d'abord les signes discrets au cours des enseignements, j'exposerai ensuite les modes de préparation formelle en classe. Enfin, je montrerai que les élèves estiment ne pas toujours préparer l'évaluation en classe. Je discuterai ces différents aspects en pensant le point de vue disciplinaire.

4.1. La préparation à l'évaluation discrètement repérée au cours de l'enseignement

Une évaluation formelle fait le plus souvent suite à un enseignement, au moins dans les classes à pédagogie traditionnelle, il peut être considéré comme préparatoire à l'évaluation (Perrenoud, 1994/2004). D'ailleurs les élèves disent qu'écouter en classe permet de mieux aborder l'épreuve « *Je me sentais tranquille puisque j'avais écouté en classe, et bien appris* » (Laurine, annexe-clé 06, 18). « *bah... surtout les mots soulignés faut apprendre et quand on apprend et on a... on a écouté en classe ben... on le sait* » (Eloïse, annexe-clé 09, 80).

En ce sens, il semble que certaines pratiques d'enseignements sont facilitantes : le fait de regarder des vidéos ou des documents projetés, de procéder à des phases de manipulation par exemple. Les élèves le manifestent pour l'Histoire et les Sciences. Par exemple, Hugo (annexe-clé 09-50, 156-158) explique qu'en Sciences, il n'a pas besoin d'apprendre quand il a vu une vidéo et Louis (annexe-clé 09-75, 15-26) qu'en Histoire les documentaires l'aident à comprendre.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Tiphaine précise qu'elle est plutôt « concrète », qu'elle a besoin d'entendre pour comprendre « (...) *je comprends mieux quand j'entends, comme en lecture, si je lis le texte je ne comprends pas ce que je lis*⁴³⁹ (...) », (annexe-clé 09-24, 92) « *l'histoire c'est un peu plus facile parce qu'on a un T.B.I et monsieur il projette une vidéo* » (id., 364). C'est une élève qui a aussi besoin de manipuler. Elle l'explique pour la Géométrie et les Sciences :

« Les manipulations en classe aident aussi à pour une évaluation euh... je révise mais... pas de trop en fait. parce que quand je manipule je sais... comment ça se passe, je sais ce que ça fait. alors du coup j'ai encore des souvenirs de ça à la maison et du coup euh... bien le lendemain pour l'évaluation euh, je repense à quand euh, comment j'ai touché la forme que ça avait ou ce que ça faisait si on mettait ça avec ça, alors du coup moi ça me paraît simple » (Tiphaine, annexe-clé 09-24, 194).

Toutefois, une séance d'enseignement n'est pas automatiquement une préparation formelle à l'évaluation même s'il est possible de penser la proximité entre les deux. Les enseignants peuvent informer les élèves que ce qu'ils sont en train de faire, c'est-à-dire ce qui est enseigné (à apprendre) sera évalué. Ils attirent leur attention sur les points qu'ils considèrent essentiels sans que cela soit une séance spécifique de préparation à l'évaluation : « *des fois il nous donne des exercices et il dit attention... et après ben la semaine qui suit il nous donne une... évaluation* » (Clémentine, annexe-clé 09-56, 352). « (...) *on fait des exercices tout ça et puis il nous dit qu'on va avoir un bilan. dessus* » (Hugo, annexe-clé 09-50, 218). Les limites sont pourtant difficiles à cerner : jusqu'où ce qui est fait en classe est (ou n'est pas) spécifiquement destiné à préparer l'évaluation toute proche.

Des élèves pensent que lorsqu'une évaluation a été annoncée, l'enseignante la prépare en classe avec eux mais sans leur dire, comme Shannone l'exprime (annexe-clé 09-5, 126-140) :

Extrait 29 : Shannone perçoit une préparation d'évaluation dans les exercices quotidiens

Shannone	<i>en maths, on fait quelques exercices, par exemple, si c'est les nombres décimaux plus les moins, on en fait chaque euh... pratiquement chaque jour. après... en français, c'est quelques exercices que madame elle nous donne à faire.</i>
----------	---

⁴³⁹ Elle a d'ailleurs mis en place une stratégie avec sa mère : « *il faut que ma mère elle me lise par exemple le texte. là, je comprends mieux. euh...(...)* » (annexe-clé 09-24, 366).

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

EM	<i>ouais... en français ?</i>
Shannone	<i>oui, en français. et. après, y'a quoi encore ?</i>
EM	<i>la géographie par exemple.</i>
Shannone	<i>la géographie, on fait pareil, quelques exercices pour nous aider. et après... et... quelle matière...</i>
EM	<i>donc vous faites un petit peu d'exercices</i>
Shannone	<i>oui</i>
EM	<i>avant ? juste avant l'évaluation ? ou bien quelques jours avant ?</i>
Shannone	<i>quelques jours avant.</i>
EM	<i>d'accord. et quand vous faites ces... ces révisions, madame le dit que c'est pour préparer le contrôle ?</i>
Shannone	<i>non / mais on le devine (petit rire)</i>
EM	<i>pourquoi tu le devines ?</i>
Shannone	<i>ben parce que... comme madame elle nous dit sur quoi ça va être l'évaluation, ben... on devine. c'est xxx</i>

Les élèves attentifs au « sens du travail scolaire » (Perrenoud, 1994/2004) perçoivent sans doute mieux que les autres le rapport entre ce qui est enseigné et ce qui est évalué. « *on l'a déjà fait à l'école, on l'a déjà fait dans la classe, là on le fait juste tout seul* » (Rémi, annexe-clé 09-SL3, 102, à propos de l'Anglais). Lorsque les maîtres donnent des exercices à faire à la maison et qu'ils les corrigent en classe parfois le jour même de l'évaluation, des élèves comprennent que cela prend part à la préparation de l'épreuve, mais pas tous.

**Extrait 30 : Lukas doute que les exercices à faire à la maison préparent à l'évaluation
(annexe-clé 09-65, 225-235)**

EM	<i>d'accord. et vous aviez... des exercices comme ça à faire à la maison pour réviser ?</i>
Lukas	<i>ben...</i>
EM	<i>ou bien...</i>
Lukas	<i>°fin pas avant une évaluation mais... pour en devoir, en devoir on avait.</i>
EM	<i>en devoir ?</i>
Lukas	<i>oui</i>
EM	<i>oui, vous en avez en devoir. est-ce que tu penses que c'est des révisions ? quand vous faites des exercices comme ça ?</i>
Lukas	<i>non.</i>
EM	<i>c'est pas pour réviser le contrôle qu'il le donne monsieur ?</i>
Lukas	<i>ben, un peu, peut-être. mais... je sais pas trop.</i>

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Tous les élèves ne perçoivent donc pas qu'un lien existe entre ce qui est fait dans le quotidien de la classe à l'approche de l'évaluation et l'épreuve. C'est peut-être une forme de préparation à l'évaluation pensée par l'enseignant, mais elle est trop discrète pour que tous les élèves se l'approprient, et qu'ils en mesurent l'importance.

4.2. Une préparation formelle appréciée

Les élèves identifient la préparation de l'évaluation en classe lorsqu'elle est explicitement annoncée, c'est-à-dire lorsque l'enseignant met en place une situation spécifique pour préparer l'épreuve. Les élèves apprécient ce moment et disent le plus souvent en tirer bénéfice. Selon les disciplines, les élèves évoquent deux formes de préparation : la révision de la leçon et l'entraînement par des exercices.

Il semble qu'en Histoire, Géographie, Sciences et Anglais, les révisions en classe s'orientent plutôt autour du texte et du lexique de la leçon et de sa mémorisation. Les élèves expliquent que cela leur permet d'anticiper sur les questions qui seront posées, de déterminer ce qu'il y a d'important à retenir et alors d'orienter les révisions qu'ils feront (ou pas) à la maison « *ça nous permet de voir un peu ce qu'il va y avoir dans l'évaluation.* » (Shannone, annexe-clé 09-5, 154). Ils prennent en compte ce que l'enseignant leur fait surligner sur le résumé à réviser, mais ils peuvent aussi être à l'affût de toute autre opportunité de repérage : Marine indique que la révision de Sciences s'effectue parfois avec un support vidéo qui illustre la leçon⁴⁴⁰, c'est l'occasion pour le maître de préciser que « *ben euh, ça, ça faut bien re° mémoriser.* » (annexe-clé 09-60, 100). Pour elle, c'est le signe de ce qu'elle doit garder en tête, « *faut que je le garde. faut que je le mets de côté* » (*id.*,102).

Si les enseignants peuvent aussi informer clairement les élèves des questions qui leur seront posées, ou bien les construisent avec eux (cf. chapitre 5, 3.1.2.), la préparation peut aussi prendre la forme d'une évaluation individuelle, non formelle. Le maître interroge un ou plusieurs élèves « *ben il demande par exemple aux élèves euh. euh, je sais plus moi, plein de choses. sur la leçon* » (Méryl, annexe-clé 09-64, 110). C'est un moyen possible pour chacun de cerner les questions de l'épreuve puisqu'en général « *on les retrouve dans l'évaluation* » (Tristan, annexe-clé 09-26, 495).

⁴⁴⁰ Elle cite le programme de vulgarisation scientifique « c'est pas sorcier ».

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Extrait 31 : Les questions en classe pour réviser (Hugo, annexe-clé 09-50, 200-206)

Hugo	<i>oui, on... on a fait une hist°, on a... on a lit la leçon et monsieur il nous a posé des questions qu'on allait avoir en bilan.</i>
EM	<i>les mêmes ou... des questions... d'autres ? ou</i>
Hugo	<i>quand même d'autres mais... ça parlait presque pareil mais... c'est pas vraiment les mêmes.</i>
EM	<i>c'est-à-dire que quand tu révises à la maison, tu sais déjà, tu as une idée des questions que monsieur pourrait poser ?</i>
Hugo	<i>oui</i>

Tristan explique aussi que c'est un moyen d'anticiper sur ce qui risque de lui poser problème : « *si je sais que y'aura des trucs déjà en classe, je saurai si... y'a des trucs qui bloquent ou pas* » (annexe-clé 09-26, 493). De plus, selon lui, c'est une manière pour l'enseignant d'inciter les élèves à prendre de l'avance pour réviser « *il nous posait un petit truc surprise / pour voir si on l'avait bien déjà assez appris (...)* » (485/487).

En Français et en Mathématiques, les élèves décrivent plutôt une préparation formelle sous forme d'exercices, c'est donc moins une révision de leçon mais plutôt un entraînement sur ce qu'il y aura à faire lors de l'épreuve évaluative : « *euh, oui on fait des problèmes sur la portée de maths⁴⁴¹, on fait des exercices* » (Hugo, annexe-clé 09-50, 214), « *en orthographe / ben... on travaille sur l'ardoise / on fait des... on a déjà travaillé sur la balle aux mots⁴⁴²* » (Hugo, annexe-clé 09-50, 118/120/122).

Extrait 32 : Des exercices explicites pour préparer l'évaluation (Margot, 179-188).

EM	<i>hum hum. est-ce que ça t'aide de faire des exercices avant ? en classe ? pour l'évaluation ?</i>
Margot	<i>oui.</i>
EM	<i>hum hum. en général vous préparez l'évaluation en classe ?</i>
Margot	<i>euh... oui, vu qu'on fait quelques exercices.</i>
EM	<i>et quand vous faites ces exercices, elle le dit que ça prépare à l'évaluation ?</i>
Margot	<i>non</i>

⁴⁴¹ À portée de Maths est un manuel scolaire chez Hachette Education.

⁴⁴² La balle aux mots est un manuel scolaire de Français, aux éditions Nathan.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

EM	<i>est-ce qu'elle dit euh... attention à l'évaluation, je vous poserai des questions là-dessus...</i>
Margot	<i>nnn... si. elle dit qu'elle va poser des questions là-dessus.</i>
EM	<i>elle le dit parfois ?</i>
Margot	<i>oui</i>

Ce temps d'entraînement à l'épreuve peut faire suite à des exercices donnés à faire à la maison, Eloïse, comme bon nombre d'élèves, en mesure toute l'importance « *ça nous entraine pour l'évaluation* » (annexe-clé 09-73, 154). Des élèves expliquent cependant que le maître n'indique pas toujours clairement qu'il s'agit d'aborder les contenus de l'évaluation toute proche : « *des fois il dit pas. puis des fois il le dit un peu* » (Alexis, annexe-clé 09-62, 126).

Faire des exercices pour préparer l'évaluation n'est pas exclusif du Français et des Mathématiques, mais pour les autres disciplines cela semble moins systématique et limité à certains contenus. Les élèves évoquent des exercices en Géographie, par exemple lorsqu'il s'agit de se repérer sur le planisphère⁴⁴³, ou bien en Sciences pour s'entraîner à reproduire un schéma. Et inversement, en Français et en Mathématiques les élèves disent aussi faire des révisions de leçons sous forme de rappel de règles d'orthographe par exemple ou bien de formules ou techniques, et même juste avant la séance, ce que j'appelle des *misés en lien* : « (...) *y'a des moments ... avant de faire l'évaluation, ben il dit, il rappelle euh, que par exemple il faut mettre euh la virgule trois rangs avant, trois rangs après / et puis du coup ben ça aide* » (Mélissa, annexe-clé 09-80, 120/122).

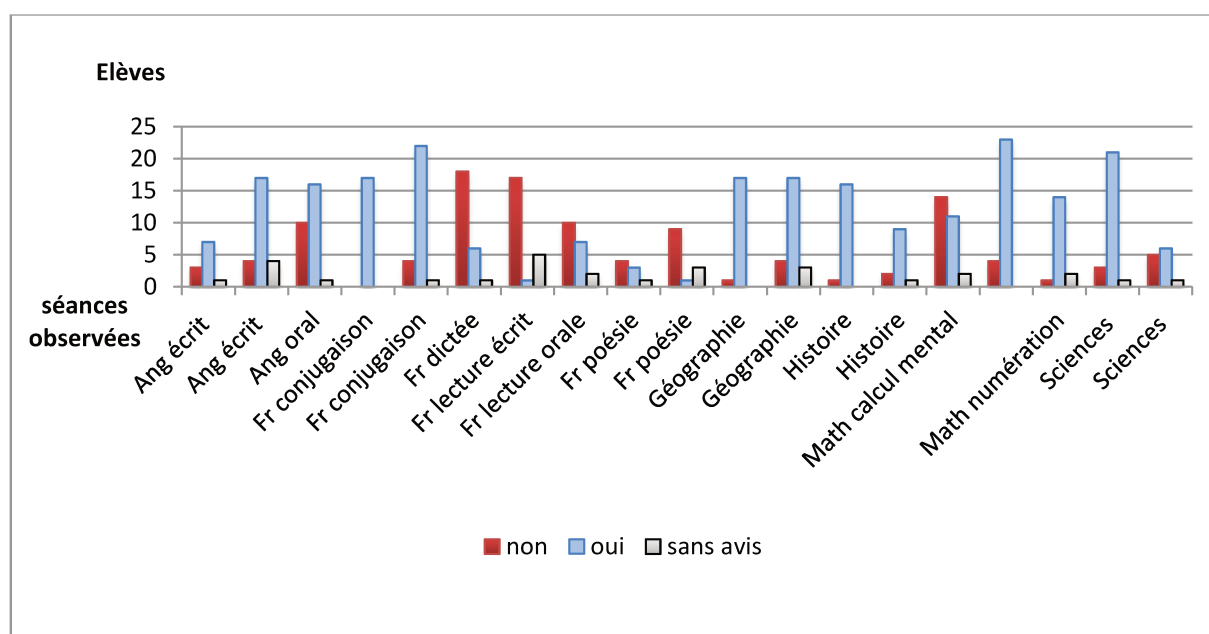
Quelle que soit sa forme, cette préparation en classe rassure les élèves et leur donne un sentiment de maîtrise : les élèves arrivent plutôt sereins pour l'évaluation « *Bien confiant car elle était facile et l'anglais j'adore, en plus j'avais très bien appris et en plus on l'avait révisée en classe.* » (annexe-clé 06, 349). « *Je me sentais comme d'habitude parce que c'était très facile, on avait beaucoup révisé avant de faire le contrôle* » (annexe-clé 06, 306).

⁴⁴³ C'est un exercice donné aux élèves lors de la séance T2 observée (annexe 6).

4.3. Des révisions en classe pour toutes les disciplines, mais pas pour tous les domaines

Les élèves considèrent qu'un grand nombre d'évaluations a été révisé en classe avec l'enseignant⁴⁴⁴. Ils le disent pour la majorité des séances observées (12/18) et parfois quasi unanimement⁴⁴⁵. Cette préparation semble être mise en place pour toutes les disciplines, mais pas pour tous les domaines disciplinaires du Français et des Mathématiques.

**Figure 41 : Répartition des réponses par séance à la question :
« nous avons fait des révisions en classe pour préparer l'évaluation »**



Ainsi en Français, cela concerne les séances de lecture, et de façon moindre la dictée et la poésie, mais pas la conjugaison⁴⁴⁶. En Mathématiques, les révisions en calcul mental semblent peu perçues par les élèves.

⁴⁴⁴ Je m'appuie sur les réponses au questionnaire post-évaluation (annexe 5). Les élèves ont eu à répondre à l'affirmation suivante « nous avons fait des révisions en classe pour préparer l'évaluation ».

⁴⁴⁵ Pour huit des séances observées, plus des trois quarts des élèves reconnaissent avoir fait des révisions en classe. Et c'est nettement marqué dans la classe de Robert : un seul élève répond qu'il n'y a pas eu de révision pour les séances d'Histoire, de Géographie et de Mathématiques (numération), tous disent qu'il y a eu une révision en Français pour la conjugaison (annexe 13, tableau 24)

⁴⁴⁶ L'enquête par questionnaire est limitée à ces domaines.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Les élèves sont divisés concernant l'évaluation orale d'Anglais et une séance de Sciences : bon nombre d'entre eux disent qu'ils n'ont pas préparé l'évaluation en classe ou bien ils ne donnent pas leur avis, mais ils ne sont pas majoritaires. C'est un tiers d'entre eux pour l'Anglais (11/27) et la moitié des élèves (6/12) pour les Sciences, dans la classe de Marc.

J'interroge cette absence de révision pour les six séances concernées. Outre la dimension disciplinaire, l'absence de préparation en classe pourrait s'expliquer en fonction du dispositif d'évaluation mis en place.

4.3.1. Pas de révision pour l'oral ?

En lecture orale, il semblerait que tous les élèves d'une même classe n'aient pas bénéficié de la même préparation à l'évaluation, ce qui explique probablement les avis différents. Le texte a été étudié sous la forme d'explication du texte et de préparation à la lecture orale dans le cadre d'ateliers avec le maître supplémentaire L'enseignante y fait référence lors de la passation d'Enzo : « *oui, il y a beaucoup d'hésitations. on a l'impression que tu ne comprenais pas tout bien le texte. Enzo ? cette partie-là, avec le... avec ce qu'il raconte avec l'hélicoptère qui arrive. pourtant madame D vous l'avait bien expliqué* » (Catherine, annexe 6, T 3, 73). Priscillia reconnaît cette préparation à la lecture dont elle a bénéficié : « *ben euh, le soir-là, on devait réviser. madame elle nous l'avait donné à réviser / [mais tu l'avais déjà lu aussi avec madame D ? (EM)] / oui* » (annexe-clé 09-03, 246-248) ; « *oui ben c'est... c'est... en fait on était en groupe et on était avec madame D et puis voilà, les autres avec l'autre maitresse* » (*id.*, 220).

En poésie, la préparation à l'évaluation est peu voire pas formalisée. Dans la classe de Marc, les élèves sont quasi unanimes : ils n'ont pas révisé avec l'enseignant. C'est un peu moins d'un tiers qui se prononcent en ce sens dans celle de Catherine. Interrogé, Baptiste (annexe-clé 09-57, 169-186) explique que lorsque la poésie a été recopiée dans le cahier, elle est un peu travaillée : le maître la lit à voix haute et il indique les liaisons orales que les élèves doivent souligner dans le texte. Mais il ne considère pas cela comme une révision (annexe-clé 06, 116).

Cette tendance à penser qu'il n'y a pas de préparation spécifique pour l'évaluation de l'oral se perçoit aussi pour la séance orale d'Anglais, mais les élèves ne sont pas aussi

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

catégoriques que pour le Français. C'est une tendance qui gagnerait à être explorée à plus grande échelle.

4.3.2. Les exercices emblématiques du Français et de Mathématiques moins préparés ?

Les révisions en classe pour la dictée ne sont pas reconnues par tous les élèves (seuls 6 élèves sur 25 pensent avoir révisé en classe) quand bien même la préparation est formalisée sur une fiche de « préparation de dictée ». Elle se présente comme une sorte de récapitulatif des contenus évalués, mais aussi un support d'exercices à faire à la maison selon un protocole rodé et dont l'effectuation est vérifiée chaque jour (cf. chapitre 5, 4.2.3.1). Le plus souvent, les élèves ont des mots à copier plusieurs fois et des exercices de conjugaison à faire qui correspondent au(x) temps employé(s) dans la dictée.

Aussi, la préparation de dictée en classe semble plutôt s'actualiser par la correction d'exercices faits à la maison. Et cette correction en classe n'est pas perçue par les élèves comme préparant à la dictée. Ainsi, les élèves verraient en ces exercices des situations de devoir (au sens de travail à faire), dont la correction ne serait qu'une vérification de leur réalisation ?

Quant au calcul mental, la moitié des élèves pense qu'ils n'ont pas révisé en classe (14/27). C'est pourtant un exercice qu'ils disent avoir l'habitude de faire en classe (25/27 élèves le reconnaissent), sous forme d'entraînements réguliers. Selon Méryl, ils travaillent le même contenu pendant un moment avant l'évaluation « *mais en fait... on fait par, par euh... par exemple une semaine on fait dix cent, mille. donc euh, on sait au bout de deux semaines. on change* » (annexe-clé 09-64, 238). Les élèves n'expliquent pas comment se passent les révisions en classe, certains disent même qu'ils ne savent pas sur quoi va porter l'évaluation de calcul mental. C'est un domaine évaluatif qui est préparé de manière assez obscure pour la plupart des élèves.

4.3.3. La préparation en classe n'est pas toujours efficace

Qu'elle soit sous la forme d'une révision de leçon ou d'exercices d'entraînement, la préparation en classe semble contribuer positivement à la préparation personnelle, mais elle

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

ne permet pas de résoudre toutes les difficultés. Les élèves ne profitent pas toujours de cette occasion pour dire ou oser dire qu'ils n'ont pas compris.

Figure 42 : Alexis a peur de dire qu'il n'a pas compris (él 62, 180-184).

Alexis	<i>et puis j'avais peur de le dire à monsieur, si j'avais pas compris</i>
EM	<i>tu voulais lui dire quand ?</i>
Alexis	<i>bah quand on avait fait l'exercice ben quand monsieur il nous l'avait dit euh... que, de réviser ça... et puis euh... on en a revu, on en avait fait un je sais plus quand et puis euh... j'ai pas demandé parce que j'avais peur...</i>
EM	<i>peur de quoi ?</i>
Alexis	<i>ben euh, qu'il me dispute et puis qu'il dit euh... ouais euh, t'as pas. t'as pas compris puis tout. parce que mes parents des fois ils font ça quand j'ai pas compris quet'chose. enfin ils me disputent un peu.</i>

La persistance de la difficulté génère du mal-être lorsque l'élève se retrouve seul pour réviser : « *ben parce que la géographie des fois j'y comprends rien du tout. comme là euh... les questions-là qu'on avait fait, j'avais rien compris et j'avais appris euh... le soir avant d'aller m'endormir alors j'ai pas réussi à dormir* » (Jeanne, annexe-clé 09-42, 70). Et d'autant plus, comme l'exprime Alexis, quand cela ajoute des tensions à la maison.

Le regard des élèves sur la préparation de l'évaluation avec l'enseignant : éléments de synthèse

Les élèves considèrent plutôt qu'ils préparent l'évaluation avec l'enseignant lorsqu'il y a une approche explicite et spécifique de la leçon et de ce qu'il faut mémoriser, c'est-à-dire de ce qu'il faut « savoir ». Cela semble principalement s'actualiser pour les évaluations d'Histoire, de Géographie et de Sciences ou bien pour le Français et les Mathématiques par le rappel des règles ou des formules, le texte de poésie ou bien l'approche du lexique pour l'Anglais. L'exercice est moins repéré comme une préparation à l'évaluation, l'entraînement effectué en classe par le faire, c'est-à-dire ce qu'il faudra « savoir-faire » lors de l'évaluation, n'est pas appréhendé par les élèves comme une révision si l'enseignant ne le signale pas spécifiquement.

Le propos de Margot illustre ce constat : la leçon marque davantage la préparation à l'évaluation.

« bah... un devoir c'est sur euh... un devoir c'est ce que n° c'est un exercice qu'on doit faire et une leçon c'est qu'on a écrit, enfin c'est ce que madame a, a... a f° a plutôt fait et qu'on doit recopier pour apprendre, pour l'apprendre et faire le contrôle » (Margot, annexe-clé 09-7, 102).

5. Préparer l'évaluation à la maison

La préparation d'une évaluation ne se limite pas à ce qui se fait avec l'enseignant, les élèves sont le plus souvent invités à fournir un travail personnel à la maison. Les maîtres le formalisent en leur indiquant ce qu'ils doivent réviser et ils le font écrire dans leur agenda. Les élèves sont unanimes : il y a eu des révisions à faire pour toutes les séances observées (85 % des réponses), à l'exception affirmée pour l'évaluation écrite de lecture, et moindre sur l'évaluation de calcul mental et de lecture orale (annexe 13, tableau 10)⁴⁴⁷.

C'est de la responsabilité de l'élève d'effectuer ou non ce qui est proposé par l'enseignant et chacun s'en saisit comme bon lui semble. Chaque élève a son propre mode de travail et une échelle d'implication variable selon sa motivation mais aussi en fonction de ce qui a été fait en amont, en classe. Je vais m'attacher à préciser comment les élèves pratiquent et vivent cette situation dite de « révisions », lorsqu'ils sont seuls face aux contenus qui ont été annoncés pour l'évaluation. Après une approche globale pour cerner les raisons qui poussent les élèves à réviser ou non, je vais montrer comment les élèves disent préparer les évaluations, d'abord pour le Français et les Mathématiques, puis pour l'Histoire, la Géographie et les Sciences et enfin pour l'Anglais.

5.1. Réviser ou ne pas réviser

L'échelle d'implication au travail personnel à la maison s'étend entre deux pôles. D'un côté, il y a l'élève qui dit s'engager dans la révision et de l'autre celui qui dit ne rien faire. Ce ne sont pas deux pôles qui s'opposent entre le tout ou rien, mais deux possibilités extrêmes entre lesquelles l'élève compose pour adopter sa stratégie dite de révision.

Il y a les élèves qui se sentent prêts pour l'épreuve et considèrent qu'il n'y a pas grand-chose à faire de plus que ce qui a été fait avec l'enseignant. Ainsi pour certains d'entre

⁴⁴⁷ Pour l'évaluation de lecture écrite, 18/23 élèves affirment ne pas avoir eu de révisions à faire à la maison. En calcul mental, 15/27 élèves disent avoir eu des révisions à faire à la maison et 14/19 en lecture orale.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

eux, la préparation en classe, qu'elle ait été formelle ou non, leur suffit pour aborder sereinement l'épreuve sans (trop) réviser. Et pour d'autres, c'est parce qu'ils se sentent « forts » dans la matière et qu'ils ont le plus souvent de bonnes notes « *parce que moi j'ai pas vraiment besoin. j'ai toujours des bonnes notes* » (Benjamin, annexe-clé 09-68, 304).

A l'inverse, il y a les élèves qui pensent qu'il est indispensable de réviser parce que c'est le seul moyen de réussir, même s'ils sont bons dans la matière. Mohamed expose sa logique, dans un discours peut-être convenu : on réussit sans stress « *si on apprend bien à l'école et à la maison* » (annexe-clé 09-48, 218), et pour préparer une évaluation :

« on fait des exercices. on lit des leçons et on les apprend à la maison / on les lit en classe et on les apprend à la maison / bien comme il faut pour que comme ça on soit bien préparé pour l'évaluation » (annexe-clé 09-48, 238/242/248).

Des élèves disent aussi qu'il leur est nécessaire de réviser quand le contenu n'est pas bien compris « *y'a des fois quand c'est plus compliqué, ben j'apprends un peu aussi* » (Eden, annexe-clé 09-45, 100).

Réviser ou non, intensément ou moins, dépend des disciplines voire des contenus. C'est surtout pour le Français et les Mathématiques que les élèves disent qu'ils n'ont pas toujours besoin de beaucoup s'investir dans les révisions, éventuellement aussi pour l'Anglais. Mais ils ne le disent pas pour l'Histoire, la Géographie ni les Sciences, des matières pour lesquelles ils manifestent le plus souvent des efforts à faire.

Ainsi être attentif en classe pourrait suffire en Anglais, par exemple pour Tahis : « *Très bien [hier] car j'ai bien écouté en classe et je n'avais pas à beaucoup m'acharner sur l'apprentissage* » (annexe-clé 05, 366) et à Jeanne pour le Français, en conjugaison : « *ben facile à apprendre ça veut dire que... j'avais déjà entendu à l'école alors ça m'est resté en mémoire, alors euh, pour l'apprendre ça a pas été difficile. ça... était facile* » (Jeanne, annexe-clé 09-42, 16). Quant à Hugo (annexe-clé 09-50) il minimise la nécessité de réviser pour le Français ou les Mathématiques et manifeste l'importance d'apprendre en Histoire et en Géographie. De même, il est possible d'oublier les révisions d'un contrôle de Mathématiques, mais pas d'Histoire « *parce qu'en mathématiques, euh... je suis plutôt b° je suis plutôt bon et en histoire euh... bah, je panique. je panique souvent* » (annexe-clé 09-51, 232).

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

La tendance des élèves est de penser deux groupes disciplinaires : d'un côté les matières qui ne nécessitent pas vraiment de révision et de l'autre celles qu'il faut réviser.

Mais ils différencient aussi les *révisions* : sous ce terme ils ne mettent pas tous les mêmes choses. Il y a réviser, lire, relire, apprendre, s'exercer, écrire, réciter... des modalités qui varient le plus souvent selon les contenus disciplinaires et qui font aussi varier la manière dont ces révisions sont vécues.

5.2. Français et Mathématiques : des leçons et des exercices pour réviser

Selon les élèves, les révisions en Français et en Mathématiques se ressemblent sur un point : il y a quelques leçons à apprendre, plutôt décrites comme courtes et relativement simples et beaucoup disent faire des exercices. Camille résume l'avis général : « *en français et en maths c'est plus facile à apprendre / les Mathématiques, faut savoir la technique* », tout comme pour « *le français* » (annexe-clé 09-32, 90/58/76).

5.2.1. En Mathématiques, s'exercer sans négliger les tables et quelques formules

En Mathématiques, les élèves disent peu qu'il y a des choses à apprendre et aussi qu'il y a peu de choses à apprendre. Ils désignent quelques contenus minimum qui leur semblent nécessaire de retenir : des formules « *c'est les mathématiques qu'on n'a pas besoin d'apprendre / à part les nouvelles euh... comme périmètre est égal à côté euh... côté tout ça.* » (Simon, él 39, 290), les tableaux d'unités de mesure « *j'avais juste appris le tableau / je savais euh... les unités mais je savais pas dans quel ordre les mettre* » (Mélissa, annexe-clé 09-80, 138/144), « *la géométrie, par exemple, il faut apprendre les figures* » (Camille, annexe-clé 09-32, 64).

Les tables de multiplication sont majoritairement citées, telles des indispensables, « *on doit pas apprendre sauf notre table de multiplication, (...)* » (Tristan, annexe-clé 09-26, 439) ; « *en général j'réviser un peu mes tables et tout ça, mais sinon non pas trop* » (Clémentine, annexe-clé 09-56, 158). C'est, semble-t-il, une demande récurrente des enseignants, signe qu'une évaluation approche [*vous savez quand il va y avoir une évaluation de calcul mental ? (EM)*] « *euh, oui, parce qu'il dit de réviser ses tables* » (Tahis, annexe-clé 09-58, 221). C'est même un contenu que les élèves disent revoir systématiquement, et cela

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

même si l'enseignant ne le précise pas : « *avant il nous le disait mais maintenant qu'on est pratiquement à la fin de l'année, maintenant il nous le dit plus. on le sait.* » (Benjamin, annexe-clé 09-68, 290).

Ne pas savoir ses tables est une raison évoquée par les élèves qui expliquent leurs difficultés en Mathématiques « *oui parce que ben j'ai des problèmes en tables* » (Shannone, annexe-clé 09-05, 102), « *j'ai une grosse difficulté dans le calcul / oui et en même temps, c'est un peu normal que je réussis pas du tout rien en calcul / parce que... j'connais pas trop mes tables en fait (...)* » (Jeanne, annexe-clé 09-42, 80/82/84). À l'inverse, les connaître rassure face à une évaluation à venir « *même t'à l'heure y'aura une évaluation de divisions. bah... ça va parce que j'ai révisé mes tables de multiplication et tout* » (Angelica, annexe-clé 09-77, 92).

Pour les évaluations de Mathématiques, les élèves disent ne pas toujours avoir de révisions ou d'exercices à faire, même s'ils sont prévenus de l'épreuve à venir. Alors, ceux qui souhaitent s'y préparer le font à leur manière, c'est un peu le système de la « débrouille » : relecture de leçon, révision des tables, et surtout l'entraînement aux exercices : « *ben euh... ben monsieur il dit que de réviser et moi euh... moi je fais des exercices.* » (Lola, annexe-clé 09-49, 270). Mélissa explique :

« *il [le maître] avait juste dit il y a une évaluation mais il avait pas dit d'apprendre euh... il a juste dit que c'était des maths euh à des, avec des chiffres décimaux mais il avait pas dit d'apprendre... les leçons / j'ai pris mon cahier d'aide-mémoire et puis j'ai regardé euh, tout ce qu'on avait fait en maths avec des nombres décimaux / et puis j'ai fait des calculs sur mon ardoise / j'les ai inventés* » (annexe-clé 09-80, 70/74/76/78).

Les élèves construisent donc eux-mêmes les exercices « *j'invente... comme ça sur le coup ! ça me vient, hop, je l'écris. voilà !* » (Angélica, annexe-clé 09-77, 284), et ce sont souvent des opérations « *je fais des calculs tout seul et je vérifie à la calculatrice* » (Paul, annexe-clé 09-14, 312), ou bien ils reprennent des énoncés de leur manuel « *ben euh... je marque des nombres sur le cahier. après je les fais en... par exemple si c'est les fractions, je*

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

*les... ou les nombres à virgule je dois le dire... euh... en fractions / c'est dans le cahier de... APDM / c'est à portée des maths*⁴⁴⁸. » (Lola, annexe-clé 09-49, 258/262/264).

Les parents sont mis à contribution pour aider aux révisions « *ben ma mère elle me fait un... un nombre à virgule et moi je dois dire si c'est des centièmes des millièmes ou des...* » (Lola, annexe-clé 09-49, 348). Et c'est souvent là encore pour proposer des opérations à faire ou les vérifier : « *euh, les maths, j'ai la chance d'avoir une maman français et un papa maths alors du coup, je vais chercher mon père et... je lui propose de me faire des... des... opérations* » (Tiphaine, annexe-clé 09-24, 176),

« ben euh... j'relis mes tables. après je... je regarde mes trucs euh, enfin mes... mes fiches qu'on avait déjà fait qui étaient restées dans ma pochette euh / pour faire un peu et puis euh... mes parents ils me donnent des... des multiplications et des divisions à faire avant. d'aller à l'école. le soir » (Alexis, annexe-clé 09-62, 116/118).

Éléments de synthèse : les révisions à la maison pour les Mathématiques

En Mathématiques, il semble que les élèves font preuve d'autonomie face aux révisions, ils estiment eux-mêmes s'ils doivent réviser et ce qu'ils doivent réviser, ils effectuent des exercices pour s'entraîner, même si l'enseignant ne l'a pas demandé. Les contenus qui semblent nouveaux ou plus ponctuels c'est-à-dire qui ne reviennent pas régulièrement, disent être appris. Ils nécessitent un travail de mémorisation, par exemple pour les tableaux de mesures, les formules d'aires, alors que les contenus plus régulièrement mobilisés font l'objet de révisions et d'entraînement par l'exercice. Les élèves se focalisent surtout sur le calcul et particulièrement sur les tables de multiplication. Ils font des opérations qu'ils vérifient eux-mêmes, en faisant la preuve par neuf pour les multiplications ou en utilisant une calculette.

⁴⁴⁸ C'est leur manuel de Mathématiques.

5.2.2. En Français, lire des leçons, en apprendre par cœur et s'exercer un peu

Pour le Français, les élèves expliquent différentes manières de réviser qui varient selon les contenus. C'est aussi en relation avec ce qui a été fait en classe avec l'enseignant et les dispositifs d'évaluation.

La révision des leçons est plus souvent exprimée qu'en Mathématiques, et surtout pour l'orthographe, la grammaire, la conjugaison et le vocabulaire. Elle s'effectue essentiellement en lisant et relisant les leçons « *ben par exemple si le lendemain c'est une évaluation de vocabulaire, ben je lis mon vocabulaire* » (Gabriel, annexe-clé 09-08, 146). Des élèves disent aussi qu'ils doivent parfois apprendre⁴⁴⁹. Camille explique qu'il « *faut apprendre, enfin savoir la leçon* » (annexe-clé 09-32, 158), elle cite « *les règles d'orthographe / en conjugaison, les terminaisons* » (78/80). Et c'est parfois compliqué pour les élèves, surtout en grammaire où « *c'est un peu dur à des moments* » (Jordan, annexe-clé 09-SL02, 46).

Amel précise qu'il n'est pas toujours nécessaire d'apprendre en grammaire et en orthographe, sauf quand elle considère qu'elle n'a pas assez été entraînée en classe « *des fois, on fait pas assez d'exercices dessus* » (annexe-clé 09-21, 128). Les élèves semblent comprendre que ces leçons à savoir sont des règles qu'il convient d'appliquer lors d'exercices à faire : « *les phrases simples et les phrases complexes (...) / il y a trop de trucs à retenir / on doit souligner les deux parties d'une phrase et dire quand elle est relative. circonstancielle... complétive* » (Zoé, annexe-clé 09-SL06, 142/146/148).

Toutefois, les élèves considèrent que certains contenus doivent surtout être appris par cœur. C'est le cas pour la poésie « *faut les savoir par cœur et si on les sait pas par cœur on a t° on a une mauvaise note* » (Eloïse, annexe-clé 09-73, 70) ainsi que pour certains contenus d'orthographe et de conjugaison : « *ben euh... les mots invariables, tout ça. aujourd'hui, on a un contrôle de mots invariables / je l'ai apprise par cœur* » (Simon, annexe-clé 09-39, 298/300) ; « *(...) il y a des verbes à apprendre et je les récite / des fois je les récite par cœur* » (Lola, annexe-clé 09-49, 352/354). Les élèves semblent mesurer que certains exercices évaluatifs sont plutôt destinés à vérifier la mémorisation d'un contenu. Ce n'est peut-être pas par hasard s'il existe, dans la classe de Marcel, un « *cahier aide-mémoire* » (Eloïse, annexe-

⁴⁴⁹ Il me semble que pour certains élèves, apprendre et réviser sont utilisés de manière synonyme.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

clé 09-73, 112), où sont consignées les leçons de Français ainsi que celles de Mathématiques.⁴⁵⁰

De même qu'ils le disent pour les tables de multiplication, les terminaisons de conjugaison sont très souvent citées par les élèves comme des incontournables. Certains temps leur semblent faciles à retenir, d'autres nécessitent davantage d'apprentissage, surtout quand c'est un contenu qui vient d'être abordé. « *ben il n'a qu'il fallait apprendre, et il n'a qu'il fallait réviser. que comme par exemple le futur antérieur et le conditionnel on venait juste de... le copier* » (Jeanne, annexe-clé 09-42, 304) ou bien pour certains verbes

« il faut aussi réviser les verbes particuliers, les terminaisons. euh. / par exemple le verbe voir ou le verbe tenir au passé simple, je sais que ça va être tins que si j'avais pas révisé euh... euh... par exemple tenissais /ça marcherait pas » (Tristan, annexe-clé 09-26, 467-475).

Les élèves disent que certains temps sont plus complexes à apprendre que d'autres. Et à l'inverse qu'il est possible d'en retenir d'autres sans avoir à les apprendre. Mélissa explique la facilité du conditionnel : « *ben là on vient de faire une leçon de conjugaison. j'ai déjà appris euh qu'il fallait mettre le verbe à l'infinitif et puis rajouter la terminaison de l'imparfait, mais sans lire le...* » (annexe-clé 09-80, 96).

« ben j'retiens pas trop les... les verbes. comme le passé simple, bah, je retiens, l'imparfait je retiens un tout p'tit peu mais pas trop. le passé composé, j'ai pas, je retiens pas, presque pas du tout et... et après le présent et le futur je retiens. mais si c'est une histoire sur le passé composé, j'ai peur d'avoir zéro » (Gabriel, annexe-clé 09-8, 248).

Beaucoup disent faire des confusions qu'ils craignent lors de la passation :

« ça passe presque pas parce que... comme par exemple le futur simple, l'imparfait, le futur, le présent du conditionnel, je mélange. je mélange / (...) moi je révise, là on avait cinq temps à apprendre. alors j'av^o on avait tout mélangé (...) » (Jeanne, annexe-clé 09-42, 282/292).

La poésie semble se travailler essentiellement à la maison⁴⁵¹. C'est un apprentissage que les élèves caractérisent parfois de « dur », difficile et qui demande de l'investissement

⁴⁵⁰ Le début du cahier est réservé aux leçons de Français, alors que celles de Mathématiques sont reléguées à la fin, ce qui peut laisser penser à une forme de hiérarchie.

⁴⁵¹ Elle peut éventuellement être étudiée lorsque les élèves ont terminé leur activité avant les autres.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

(Axelle, annexe-clé 09-67). L'apprentissage par cœur pose problème à certains élèves et d'autant plus lorsque les poésies sont longues « *une poésie dure c'est une poésie qui est très longue à... à apprendre* » (Alexis, annexe-clé 09-43, 196).

« maman elle m'avait mis déjà un mot parce que j'apprenais ma poésie tous les soirs avec elle, elle me récitait, elle me disait, elle m'interrogeait mais euh... le lendemain, j'arrivais pas à la retenir. je m'en souvenais plus / alors souvent j'ai des difficultés avec mes poésies » (Axelle, annexe-clé 09-67, 252/254).

A l'inverse, des élèves disent aussi qu'ils aiment apprendre les poésies, le plus souvent à certaines conditions : si elles ne sont pas trop longues « *quand elles sont p'tites j'aime bien* » dit Adrien (annexe-clé 09-SL07, 270) ou bien lorsque le texte leur plaît « *bah... j'aime bien parce que, c'est quand ça parle de la nature comme les oiseaux* » (Gabriel, annexe-clé 09-08, 196). Clémentine explique qu'il est important de connaître la signification des mots du texte pour mieux se l'approprier : « *(...) comme des fois y'a des mots qu'on ne connaît pas. et puis euh... on regarde dans le dictionnaire et après on connaît donc euh, c'est mieux, c'est plus facile pour nous de réciter. de savoir les mots qu'on dit* » (annexe-clé 09-56, 414). Des élèves apparentent la poésie au chant et cela modifie le rapport qu'ils ont avec la leçon, surtout quand ils aiment chanter comme Valentine : « *ben c'est... faut juste retenir les paroles. c'est comme une chanson qu'on écoute tout le temps et puis à force qu'on l'apprenne par cœur* » (Valentine, annexe-clé 09-SL05, 228).

Les élèves apprécient que l'enseignant leur donne la poésie à apprendre en plusieurs fois : « *(...) en fait monsieur il nous faisait apprendre les strophes, enfin strophe par strophe donc c'était plus facile à apprendre, c'est pas comme si il nous avait demandé de tout apprendre la poésie en, complète* » (Camille, annexe-clé 09-32, 140).

Pour la lecture orale, les enseignants donnent parfois le texte à l'avance, les élèves s'entraînent alors à le lire à la maison « *ben j'avais lu ce que je devais... lire et après ben je l'ai lu à voix haute* » (Amel, annexe-clé 09-21, 346), et cela leur permet de vivre positivement l'évaluation : [Comment te sentais-tu pendant l'évaluation ?] (Questionnaire post-évaluation, annexe 5) « *Bien, je l'avais lue deux fois le soir et une fois avant d'aller coucher* » (Gautier, annexe-clé 06, 40) ; « *Je me sentais moyen car j'ai relu une seule fois* » (Théo, annexe-clé 06, 37). Des élèves expliquent qu'ils ont l'habitude de lire à la maison, ce qui leur donne une assurance pour la lecture orale « *mais je le lis tous les soirs* » (Paul, annexe-clé 09-14, 320). Mais ne pas avoir eu de révision à faire n'empêche pas de vivre sereinement une évaluation

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

de lecture : « *Je me sentais bien parce que la lecture c'est très bien et j'adore* » (Laurie, annexe-clé 03, 41).

Lorsque les parents accompagnent les révisions de Français, il semble que c'est prioritairement pour faire réciter ce que les élèves disent devoir apprendre par cœur : la conjugaison et la poésie, « *je révise parfois seul ou bien parfois avec maman, elle me dit des verbes et puis moi j'l° je lui dis en le conjuguant* » (Benjamin, annexe-clé 09-68, 326). L'exercice semble plus rare, les élèves ne disent pas en inventer comme ils le font en Mathématiques. Lola cherche parfois des exercices sur internet « *ah non, je l'ai pas fait sur le cahier. je l'ai fait sur un téléphone où je passais un test euh... pour sav° c'est... je savais bien mes leçons* » (annexe-clé 09-49, 280). C'est parfois les parents qui s'investissent en ce sens : Paul explique « *maman des fois elle me donne une fiche complète de verbes* » (annexe-clé 09-14, 346). Des élèves disent aussi que leurs parents leur font faire la dictée lorsqu'ils ont connaissance du texte à l'avance.

Mais des élèves sont un peu perdus face aux révisions pour les évaluations de Français contrairement à celles de Mathématiques : « *je m'entraîne, euh, quand y'a par exemple des... des... des évaluations de... de maths ben j'fais des opérations, à la maison. des... des entraînements et de français ben je sais pas quoi faire en français donc euh...* » (Gabriel, annexe-clé 09-8, 134).

Éléments de synthèse, les révisions à la maison en Français

Comparativement aux Mathématiques, les élèves disent moins s'entraîner à faire des exercices pour préparer les épreuves de Français, mais ils disent en avoir beaucoup à faire en devoir à la maison. Le caractère régulier, voire récurrent de ces exercices, qu'ils soient effectués en classe ou à faire à la maison, a un effet d'habitude. Certains élèves ne considèrent pas qu'ils peuvent être spécifiques à la préparation d'une évaluation, ils ne pensent donc pas qu'ils servent à réviser : « *ah ben on en a fait, on... a de la conjugaison à faire tous les jours alors. ben... on peut pas dire que c'est trop de la... révision* » (Lukas, annexe-clé 09-65, 242). Certains contenus sont appris par cœur, et parfois récités aux parents. C'est principalement le cas pour la conjugaison et la poésie. Les autres leçons sont plutôt relues.

5.3. Réviser et apprendre des leçons en Histoire, Géographie et Sciences

Pour la préparation des évaluations d'Histoire, de Géographie et de Sciences, c'est l'apprentissage ou la révision des leçons qui domine afin de les mémoriser. Les élèves ne font pas d'exercices. Ils associent souvent ces trois disciplines pour dire que la préparation à la maison est similaire. Les leçons sont apprises ou révisées, les parents vérifient parfois en les faisant réciter, généralement à l'oral et comme le disent plusieurs élèves en posant des questions.

Extrait 33 : Apprendre de la même manière en Histoire, Géographie et Sciences
(Lola, annexe-clé 09-49, 285-290)

EM	<i>d'accord. et en histoire, quand tu prépares une évaluation en histoire, tu fais des exercices ?</i>
Lola	<i>non. je l'apprends avec euh... quelqu'un.</i>
EM	<i>d'accord. et géographie ?</i>
Lola	<i>pareil</i>
EM	<i>et sciences ?</i>
Lola	<i>ben sciences on n'en a pas beaucoup des contrôles. sinon j'apprends mes leçons euh, pareil qu'histoire et la géographie.</i>

Les élèves manifestent massivement des difficultés face aux leçons à s'approprier⁴⁵², ce qui les démotive à venir en classe lors d'évaluation et leur font même rejeter ces matières, surtout l'Histoire et la Géographie (cf. 3.2. infra).

5.3.1. Des leçons longues et difficiles à apprendre

Les élèves ont un vrai problème avec les leçons d'Histoire et de Géographie « oui, c'est plus dur à apprendre que les autres matières parce que là il faut tout apprendre presque par cœur » (Camille, annexe-clé 09-32, 54), « une leçon de géographie, c'est... plus dur à apprendre que celle de français. » (Laurine, annexe-clé 09-18, 324), « c'est dur l'histoire, à retenir, et tout, par exemple la guerre et tout euh. » (Angélica, annexe-clé 09-77, 36). La

⁴⁵² Lors des entretiens, j'ai approché le phénomène de saturation (Kauffman, 2011) pour ces questions de révisions et de leçons.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

plupart des élèves considèrent qu'il y a « *beaucoup de choses à apprendre / beaucoup beaucoup d'informations à retenir* » (Camille, annexe-clé 09-32, 274/276), « *des choses compliquées* » (Elodie, annexe-clé 09-01, 48).

Les élèves se plaignent aussi de leçons parfois très (trop) longues « *bah j'aime pas l'histoire parce que ça fait des longues leçons à apprendre. ça fait beaucoup de leçons à apprendre et puis du coup j'aime pas* » (Manon, annexe-clé 09-63, 22). « *y'avait beaucoup de trucs, et... et surtout la leçon, on s'y perdait vite / ben parce qu'il y avait trois pages* » (Tristan, annexe-clé 09-26, 267/269).

Cependant, des élèves expriment leur facilité à apprendre une leçon lorsque le contenu leur plaît et il semblerait que pour les Sciences les leçons leur paraissent un peu moins difficiles à acquérir, « *c'est plutôt assez simple quand on écoute bien les cours* » (Enzo, annexe-clé 09-SL01, 42), cela n'empêche pas de « *réviser un p'tit coup si y'a des trucs sur lesquels on bloque* » (*id.*, 48). Il ne semble pas à Victoria qu'il y ait moins à réviser qu'en Histoire et en Géographie : « *ben c'est la même chose que la géographie mais... c'est plus intéressant* » (Victoria, annexe-clé 09-70, 18).

5.3.2. Des mots compliqués

Le lexique utilisé dans les leçons représente une difficulté majeure pour un grand nombre d'élèves. Les mots essentiels à retenir sont mis en évidence dans la leçon à réviser et il semble que les maîtres demandent parfois de les connaître par cœur, éventuellement avec leurs définitions.

Tristan dit à propos d'une leçon d'Histoire : « *(...) y'avait des mots hyper compliqués !* » (annexe-clé 09-26, 217) et Gabriel pour la Géographie : « *y'a des mots que j'bloque ils sont durs à retenir parce que c'est pas trop dans notre langue, enfin... si ! mais ils sont bizarres quoi* » (annexe-clé 09-08, 66).

Tristan définit et caractérise ce qu'est pour lui un mot compliqué : « *c'est... un mot avec euh, qu'on connaît pas. et qui... et qui... qui est dans la leçon quoi / un nouveau mot mais... qui a soit beaucoup de lettres, soit hyper bizarre. à prononcer et... (...)* » (Tristan, annexe-clé 09-26, 527/529).

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Ces mots compliqués posent de vrais problèmes de compréhension et donc pour apprendre. Les élèves expliquent l'investissement que cela demande, sans toujours réussir à mémoriser : « *j'ai dû réviser tard au soir (23h40 min) car je n'y arrivais pas à la retenir car elle a des mots trop mais extrêmement durs* » (Angèle, annexe-clé 06, 270), « *je comprenais pas trop les mots de la leçon. et ben ils s'em^o je les retrouvais plus dans ma tête, les... je les ai pas bien mémorisés* » (Hugo, annexe-clé 09-50, 258). « *c'était pas très facile puisque l'évaluation, cette évaluation-là de sciences, y'avait... tous les mots étaient compliqués quoi. euh... donc euh, même si... si euh... si je révisais une fois tous les soirs, je... j'oubliais le lendemain.* » (Tristan, annexe-clé 09-26, 523).

Tous ces paramètres de difficultés découragent les élèves, Angelica justifie ainsi qu'elle n'apprend pas vraiment ses leçons pour les évaluations : « *parce que c'est tout le temps compliqué ! toutes les... les contrôles d'histoire de géographie et tout euh... c'est dur hein ! en plus ils sont longues et tout euh. / je la lis mais je l'apprends pas* » (annexe-clé 09-77, 532/542).

5.3.3. Des contenus disciplinaires plus difficiles que d'autres à réviser

D'autres difficultés énoncées portent sur des contenus spécifiques aux disciplines.

En Histoire, des élèves mentionnent qu'il y a « *les dates* » et « *les noms à retenir* » (Léa, annexe-clé 09-76, 30 et 38) et selon Victoria, « *y'a trop de dates !* » (annexe-clé 09-70, 44). C'est un problème souvent exprimé par les élèves : « *C'était sur Louis XIV, y'avait plein de dates à apprendre, au moins cinq dates à retenir par cœur ou un truc comme ça... c'est galère à apprendre, surtout qu'y avait trois pages* » (Enzo, annexe-clé 09-SL01, 144). Valentine précise « *chaque fois j'inverse tout, je mets des dates qui n'existent pas* » (annexe-clé 09-SL05, 116-118).

Quand il n'y a pas de date dans une leçon, les élèves considèrent que c'est plus facile. C'est pourquoi Donna a apprécié « *le thème de la leçon / sur euh... Napoléon* » (annexe-clé 09-SL08, 104/106) alors qu'habituellement elle n'aime pas l'Histoire. Elle explique : « *ben c'était pas trop difficile avec les dates* » (*id.*, 112).

S'il n'y avait pas de dates à apprendre, des élèves pensent que ce serait plus simple et que la matière pourrait leur plaire.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

« avant c'était l'histoire ma matière préférée mais... depuis que j'suis en C.M.2. c'est... c'est pas... c'est un peu compliqué à retenir donc je préfère la science/ ben... y'a... avant on apprenait euh... des choses et y'avait pas euh, tout plein de dates à retenir... ce qui s'est passé à cette date tout ça » (Victoria, annexe-clé 09-70, 50/52).

Les enseignants reconnaissent que l'Histoire peut poser problème aux élèves en raison de contenus complexes, ce qui rend les leçons parfois difficiles à apprendre.

En Géographie, il semblerait que le repérage sur les cartes peut poser problème. Victoria précise : *« euh... les endroits euh par exemple la carte de France et il faut retenir les villes où ça se situe tout ça. ça je... j'arrive pas. »* (annexe-clé 09-70, 60). Hugo semble perdu face à ce qui semble être des codages du découpage administratif en France⁴⁵³. Il parle de numéros de région à situer *« c'est dire où, les numéros de ville et les numéros de région. j'aime pas / ben c'était plutôt difficile à retenir tous les numéros parce que ça faisait pas un deux trois quatre »* (annexe-clé 09-51, 54/70).

En sciences, les élèves mentionnent qu'il y a des schémas à apprendre. Ils essaient d'en retenir les annotations et ce qu'elles indiquent, mais certains expliquent leur embarras pour les étudier. Ils tentent de faire au mieux, presque au petit bonheur la chance. *« bah... en fait j'avais surtout euh... regardé bien correctement le dessin et tout. puis euh... après j'avais re... j'avais appris qu'est-ce qui était en fluo et souligné en rouge. comme ça au moins euh. »* (Angélica, annexe-clé 09-77, 234).

Des élèves tentent d'étudier le schéma en le dessinant, comme ils ont pu l'avoir déjà fait en classe ou en devoir à la maison. Mais il ne semble pas que l'enseignant leur conseille de réviser de cette manière.

« (...) y'a les dessins j'crois qu'il avait dit et... il faut bien apprendre il avait dit / bah... j'savais pas trop ce qu'il y avait à réviser. du coup j'me suis dit ben déjà j'vais réci° j'vais re, j'vais faire les dessins / ben j'avais appris ça... de tracer et puis aussi j'avais appris ça. les deux mouvements respiratoires (...) » (Manon, annexe-clé 09-63, 362/372/362).

⁴⁵³ Un contenu au programme en classe de CM2 (MEN, 2008, p. 25), et qui n'est plus explicitement cité dans les programmes de 2015.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Angélica explique sur un ton rieur et enthousiaste qu'elle a dessiné le schéma à la maison pour passer le temps et que cela lui a réussi :

« je faisais ça... je savais même pas qu'il allait y avoir un dessin en plus ! alors... euh... genre... c'est un coup de chance quoi ! / «mais j'ai quand même eu vingt sur vingt ! c'est la première fois que j'avais eu vingt sur vingt ! / j'suis sûre que c'est parce que j'avais bien dessiné » (Angélica, annexe-clé 09-77, 276/206/208).

Éléments de synthèse : les révisions à la maison pour l'Histoire, la Géographie et les Sciences

Les élèves disent leurs difficultés pour s'approprier les leçons d'Histoire, de Géographie et de Sciences. Ils rejettent massivement celles d'Histoire et de Géographie, des leçons qu'ils disent longues, compliquées et qu'ils ne comprennent pas toujours en raison du lexique qui ne leur semble pas familier. En Sciences c'est un peu moins ressenti négativement. Il est toutefois à noter qu'un contenu qui plaît aux élèves leur paraît plus facile à apprendre. Les contenus emblématiques semblent parfois poser problème : les dates en Histoire, le repérage sur une carte de Géographie et les schémas en Sciences que les élèves ne savent pas vraiment comment s'approprier.

5.4. L'Anglais, des révisions limitées au lexique

Les évaluations d'Anglais sont révisées à la maison. Si les enseignants donnent des exercices à faire, les élèves ne savent pas dire si c'est pour réviser *« ben, un peu, peut-être. mais... je sais pas trop » (Lukas, annexe-clé 09-él 65, 234).*

Les révisions portent essentiellement sur le lexique, celui qui a été travaillé en classe et consigné dans un cahier *« ben. sur ça ben, fallait bien écouter ce qu'on disait mais sinon, y'avait le rond et il faut mettre leur chiffre, leur couleur, fallait réviser ça » (Baptiste, annexe-clé 09-57, 340), « les visages. après fallait réviser les fruits, les légumes... euh... le corps humain et puis tout » (Benjamin, annexe-clé 09-68, 212).*

Les révisions d'Anglais ne posent pas vraiment problème aux élèves : *« y'a moins de leçons que en mathématiques ou en français / [il y a beaucoup de choses à apprendre quand même en Anglais ? (EM)] oui mais je trouve que c'est plus facile à apprendre » (Tahis, annexe-clé 09-58, 8).* Pour Tristan, aussi c'est simple, il dit avoir révisé l'évaluation à

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

l'avance (annexe-clé 06, 348) « *je connais un peu tous les mots / chez moi, j'ai des jeux vidéo en anglais / j'apprends... euh... je sais euh... je sais déjà en avance / et donc je me suis familiarisé en anglais.* » (annexe-clé 09-26, 557/559/563/575). Toutefois quelques élèves expriment leur difficulté à apprendre une leçon, et d'autant plus lorsqu'elle est donnée juste la veille de l'évaluation : Adrien dit son mal-être « [Q5/Comment te sentais-tu hier ?] *mal, car j'avais du mal à l'apprendre et que je savais pas un mot et monsieur nous l'a que donnée à réviser hier alors c'était quand même dur à apprendre* » (annexe-clé 06, 341).

Le caractère ludique de l'Anglais, reconnu par les élèves, semble faciliter l'apprentissage des leçons : « *c'est souvent plutôt drôle* » (Camille, annexe-clé 09-32, 130) « (...) *on fait plus de jeux et y'a plus de dessins quand on apprend* » (Tahis, annexe-clé 09-58, 6), des dessins qui, selon elle, l'aident à réviser.

Des élèves expliquent qu'ils préparent l'évaluation avec leurs parents, là encore avec une centration sur le lexique « *j'apprends la leçon. après ils me posent des questions euh... sur ce que j'ai révisé ou ils me posent des questions sur des... des. °fin ils me disent les mots français et j dois les dire en anglais* » (Lukas, annexe-clé 09-65, 164).

Synthèse sur la préparation à la maison

Les révisions peuvent être très mal vécues par les élèves, surtout lorsqu'elles se rapportent à des leçons qui leur semblent difficiles à réviser, principalement celles d'Histoire et de Géographie. Les évaluations de Mathématiques semblent plus faciles à préparer tout comme certains contenus du Français et de l'Anglais, ce sont trois disciplines pour lesquelles les élèves disent qu'ils n'ont pas toujours besoin de réviser.

Les élèves mentionnent des contenus à savoir par cœur : pour le Français, c'est principalement les terminaisons en conjugaison et la poésie, pour les Mathématiques ce sont les tables de multiplication, ainsi que quelques formules et tableaux de mesure. Pour l'Histoire et la Géographie, les élèves rejettent massivement ces leçons : si tous ne disent pas qu'il faut les apprendre par cœur, ils expliquent qu'il leur est difficile de mémoriser certains noms (pays, personnages), les dates en Histoire, et surtout des mots parfois compliqués qu'ils ne comprennent pas et qu'il faut savoir orthographier. En Sciences, ces difficultés sont un peu moins énoncées, mais les élèves sont déroutés ne sachant pas trop quoi ni comment réviser

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'EVALUATION PAR LES ELEVES

lorsqu'il y a des schémas. En Anglais, il y a une centration sur le lexique mais qui ne semble pas vraiment poser de problème.

La préparation en faisant des exercices domine en Mathématiques, les élèves disent s'entraîner d'eux-mêmes à faire des opérations qui ne sont pas demandées par le maître. En Français, c'est moindre mais il semble que les maîtres donnent beaucoup d'exercices à faire à la maison. Ils se sentent suffisamment entraînés, ou bien certains disent ne pas savoir comment réviser en dehors de relire leur leçon.

L'aide à la maison⁴⁵⁴ va dans le même sens, elle porte sur la récitation des leçons, par cœur pour la poésie et la conjugaison et plutôt avec des questions pour l'Histoire, la Géographie et les Sciences. Pour le Français et les Mathématiques, les parents proposent parfois quelques exercices plutôt basiques : des opérations, des exercices trouvés sur internet. Ils dictent aussi le texte de la dictée. En Anglais, ils se concentrent sur le lexique.

Les élèves s'inquiètent quand les révisions leur semblent difficiles : pour eux, cela signifie que l'évaluation sera difficile. La manière de vivre la préparation des évaluations est proche de leur vécu disciplinaire : la discipline Mathématiques, qui semble plutôt facile à réviser, correspond à la matière qu'ils préfèrent alors que l'Histoire et la Géographie, qui posent des problèmes de révisions, sont les disciplines vécues le plus négativement (Varfaillie-Menouar, 2016a, b). Pour les Sciences plutôt bien vécues, les élèves disent qu'ils aiment les contenus et qu'alors ils les apprennent plus facilement. Enfin, le Français, dont la préparation pose problème pour certains domaines ou contenus, mais pas tous, est une discipline pour laquelle le vécu est plutôt clivant.

6. La passation : vécu des élèves au moment de l'épreuve

Quand arrive la séance d'évaluation en classe, les élèves vont réaliser une production en puisant dans ce qui a été enseigné, appris, révisé et mémorisé. Et parce que l'évaluation s'insère dans le cursus d'enseignement de contenus disciplinaires, ils vont répondre à des consignes en s'appuyant sur ce passé (Zakhartchouk, 1996, 2001).

⁴⁵⁴ Les élèves disent être aidés par leurs parents, un frère ou une sœur. Être à deux dans la même classe permet de réviser ensemble (Victoria, él 70, 66-68). Ils peuvent aussi réviser seul : Priscillia précise qu'elle révisé seule les disciplines ou domaines qu'elle pense maîtriser « *je les fais tout seule parce que je connais un p'tit peu. j'connais* » (él 3, 188) et inversement avec sa mère ceux qui lui posent problème ou qu'elle n'aime pas.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

J'ai perçu dans les discours des élèves que cela ne pouvait se faire favorablement qu'à certaines conditions : ils disent ce qui leur pose problème et ce qui les aide dans la manière dont les enseignants mettent en œuvre la passation de l'épreuve.

Différents aspects des pratiques entrent en jeu pour que les élèves vivent bien cette passation, et il semble que dès qu'un des aspects pose problème le vécu positif bascule dans le négatif. Je vais montrer en cela la part des consignes données et des contenus évalués, la part de la communication au cours de la séance et quelques modalités de mises en œuvre soulevées par les élèves : le rythme des séances et l'exposition publique.

6.1. Des consignes et des contenus à comprendre et repérer

Les enseignants mettent en œuvre différentes modalités de distribution des consignes, « des consignes écrites non oralisées, des consignes orales ou présentées des deux manières » (Zakhartchouk, 1990, p.26). Face à elles, tout un processus se met en place pour aboutir à la production de la réponse. Il combine différentes opérations que les élèves manifestent en expliquant leur manière d'aborder un exercice évaluatif : globalement, pour eux, répondre à une consigne nécessiterait de la lire (si elle est écrite) et de la comprendre, de connaître les contenus sollicités puis de mener à bien la production. Il serait ainsi possible de réussir : « *si j'ai répondu à tout / et... si j'ai bien lu la consigne* » (Mélissa, annexe-clé 09-80, 44/46) et le plus souvent « *il faut bien apprendre ses leçons* » (Lola, annexe-clé 09-49, 74).

Les opérations nécessaires pour produire un exercice évaluatif sont plutôt mises en évidence par les élèves lorsqu'ils expriment leurs craintes ou leurs difficultés. Par exemple « *oui [elle avait peur] d'avoir un trou de mémoire, ou de pas savoir ou de pas comprendre les consignes* » (Célia, annexe-clé 09-46, 106). C'est pourquoi je les présente par cette entrée plutôt négative. Cela ne signifie toutefois pas que s'approprier une consigne pose toujours problème aux élèves.

6.1.1. Lire et comprendre la consigne, c'est plus compliqué en Histoire

Les élèves disent peu qu'ils ont des difficultés de lecture des consignes (au sens de déchiffrer ce qui est écrit), sans doute parce que les maîtres anticipent en les lisant à haute voix « *par exemple elle nous aide à lire ça et puis comme il n'a dans la classe qui ont des*

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

difficultés un peu en lecture, ben elle lit les... les exercices » (Shannone, annexe-clé 09-05, 238).

Selon les matières, les élèves ne voient pas toujours la nécessité de lire une consigne : Shannone le dit pour les Mathématiques et Tiphaine pour l'Anglais : « *y'a même des fois y'a même pas besoin de lire la consigne, je sais déjà ce que je vais devoir faire. (...) y'a même des fois je sais tellement ce qu'il faut faire que je commence avant* » (Tiphaine, annexe-clé 09-24, 452).

C'est plutôt comprendre la question posée que les élèves signalent. De manière générale cela ne concerne que quelques-uns d'entre eux puisque la grande majorité (302/374 soit 81 %,) dit que les consignes de l'évaluation qu'ils viennent d'effectuer n'étaient pas difficiles à comprendre (annexe 13, tableau 11). Cela s'actualise surtout pour quatre disciplines : d'abord les Mathématiques (89 %), puis l'Anglais, le Français et la Géographie (de 84 à 81 %).

Il y a une nette opposition avec l'Histoire, c'est dans cette matière que les consignes posent le plus de problèmes puisque seulement la moitié des élèves pensent qu'elles n'étaient pas difficiles à comprendre. Ce n'est pas pour autant que les autres élèves tranchent en exprimant le contraire, ils sont partagés entre dire qu'ils ne les comprenaient pas et dire qu'ils n'ont pas d'avis. Selon eux, « *il y avait des questions qui n'étaient pas claires* » (annexe-clé 06, 272) « *j'ai pas compris toutes les questions* » (annexe-clé 06, 275). Les élèves soulèvent que les consignes comportent des mots difficiles, comme ils l'avaient déjà manifesté pour les leçons à apprendre.

Tableau 46 : Des consignes difficiles à comprendre, classement disciplinaire

	Effectifs par discipline	Non	Oui	Sans avis
Mathématiques	71 (100 %)*	89 %	4 %	7 %
Anglais	63	84 %	8 %	8 %
Français	132	83 %	4 %	13 %
Géographie	42	81 %	7 %	12 %
Sciences	37	73 %	14 %	14 %
Histoire	29	52 %	21 %	28 %
Totaux	374	81 %	7 %	12 %

*Lire : Parmi les 71 réponses des élèves qui viennent d'effectuer une évaluation de Mathématiques, 89 % indiquent que les consignes n'étaient pas difficiles à comprendre.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Entre les deux, les consignes de Sciences semblent mieux comprises qu'en Histoire, mais moins que celles des autres disciplines. Là aussi, les élèves expliquent les problèmes avec les mots de la consigne « *donne le nom et la fonction des différents vaisseaux sanguins présents dans le corps* (elle lit l'énoncé écrit) / *fonction, je ne savais pas ce que ça voulait dire* » (Tiphaine, annexe-clé 09-24, 390/392). Cependant, il est à noter que les élèves se sont prononcés différemment selon les séances observées : l'une d'elles (T13) n'a quasi-unanimement pas posé problème (23/25 élèves) alors que pour l'autre (T7) 1/3 des élèves signalent une difficulté de consigne « *Je me sentais en stress. Car je savais un peu ma leçon et je ne comprenais rien du tout aux questions* » (annexe-clé 06, 70).

Je me questionne sur le nombre non négligeable d'élèves qui n'ont pas d'avis, surtout en Histoire (28 %) et un peu moins en Sciences (14 %), Français (13 %) et Géographie (12 %). Est-ce parce qu'ils ont eu une difficulté de compréhension sans parvenir à déterminer s'il s'agit ou non d'un problème de consigne ou non ? Ou bien est-ce parce que certaines consignes de l'épreuve étaient mieux comprises que d'autres et que l'élève n'a pas tranché ? Ainsi, un élève a répondu pour les Sciences « *ça dépend des phrases* » (annexe-clé 06, 76). Je suppose que cette réponse mitigée oriente vers de possibles difficultés au cours de l'épreuve. En poésie, c'est sans doute différent puisque l'enseignant ne donne pas vraiment de consignes, cela explique peut-être qu'un quart des élèves n'a pas d'avis sur la question.

Ne pas comprendre les consignes pourrait s'expliquer par un manque de repérage par les élèves de ce qui est visé par la question évaluative.

6.1.2. Des décalages avec ce qui se fait dans l'ordinaire de la classe, sauf en Français et en Mathématiques

Selon Zakhartchouk (1996), répondre à des consignes s'insère dans le cursus et nécessite pour les élèves de repérer ce qui a précédé. Dans le cadre des évaluations observées, les élèves reconnaissent majoritairement que ce qui leur a été demandé avait déjà été fait en classe (annexe 13, tableau 20). C'est consensuel en Mathématiques et en Français (entre 80 et 100 % des réponses) et cela pour tous les domaines, sauf en dictée. Les élèves sont un peu moins catégoriques pour les autres disciplines (50 à 75 % des réponses).

En Français et en Mathématiques, les élèves *font* en classe des tâches relativement standardisées (Perrenoud, 1994, 2004) et ils les *font* à nouveau lors des évaluations : une

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

certaine habitude s'est installée, les élèves sont face à des contenus et des consignes plutôt routiniers « *on en a déjà fait beaucoup de fois !* » (Mohamed, annexe-clé 09-48, 270). Clémentine explique qu'au fond, ça ne peut pas arriver de n'avoir jamais fait les choses en classe avant une évaluation, parce qu'il y a toujours des calculs en Mathématiques et qu'en Français, il y a très souvent des verbes à conjuguer⁴⁵⁵ « *par exemple euh, même si on est passé aux... aux grandeurs et mesure ben on fera toujours des additions, des soustractions... des devoirs, °fin des contrôles d'additions soustractions multiplications et tout et tout* » (Clémentine, annexe-clé 09-56, 37).

A l'inverse, les évaluations d'Anglais, de Sciences, d'Histoire et de Géographie, ne semblent pas aussi proches de ce qui se fait en classe : les modes de questionnement, la mobilisation ou la mise en œuvre des contenus en situation d'enseignement et d'apprentissage ne sont pas toujours reconnus par les élèves dans les dispositifs évaluatifs⁴⁵⁶. Ainsi, entre un quart et la moitié d'entre eux ne se considèrent pas familiers avec le genre d'exercices demandé lors des séances observées.

Tableau 47 : Désaccords des élèves sur le fait d'avoir déjà fait ce genre d'exercices

Discipline	Séances	Réponses non et sans avis	Ensemble des réponses
Anglais	écrit, T20	3*	11
	écrit, T21	8	25
	oral, T12	9	27
Français	dictée, T14	9	25
	Géographie	T15	5
T2		7	24
Histoire	T6	6	17
	Sciences	T7	6
T13		6	25

* Lire : 3 sur 11 élèves disent qu'ils ne sont pas d'accord ou n'ont pas d'avis à propos de l'affirmation suivante « nous avons déjà fait ce genre d'exercices en classe » (questionnaire post-évaluation).

⁴⁵⁵ Les techniques opératoires et la conjugaison sont deux domaines appréciés par les élèves de CM2, souvent parce qu'ils disent les maîtriser (Verfaillie-Menouar, 2016a,b).

⁴⁵⁶ Il est toutefois à noter qu'une séance d'Histoire fait exception : celle pour laquelle le maître a proposé une préparation désignée comme une « fausse évaluation » (annexe 6, T16, 5).

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

En Histoire et en Géographie, le modèle d'enseignement mis au jour par François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (2004) « se caractérise par une place importante faite aux échanges dans la classe » (p. 192). C'est un cours dialogué qui aboutit le plus souvent à une trace écrite autour d'un savoir textuel et les savoir-faire sont rarement formalisés. Pour les élèves, lors des évaluations, il s'agit avant tout de restituer des connaissances factuelles (Durupt, et al., 2004). Or, les pratiques d'évaluation telles que je les ai observées n'engagent pas les élèves dans une forme dialoguée. Il y aurait donc une modification dans la manière de communiquer avec l'enseignant entre le cours ordinaire et l'épreuve évaluative.

La restitution des connaissances dans ces matières, ainsi qu'en Sciences, passe par le *faire* individuel, essentiellement à l'écrit, ce qui peut dérouter les élèves : « *là, j'avais compris mais je savais pas comment formuler ma phrase, y'a des fois si on formule pas bien sa phrase monsieur il comprend pas forcément alors du coup ben...* » (Tiphaine, annexe-clé 09-24, 418/420). C'est aussi oralement le plus souvent qu'ils récitent leur leçon à la maison alors qu'ils se sont centrés sur la mémorisation textuelle⁴⁵⁷ sans avoir repéré d'autres savoirs ou savoir-faire en jeu.

D'ailleurs, les élèves sont attachés à ce que les questions posées en évaluation soient au plus près de ce qu'ils avaient eu à réviser. Cela se concrétise lorsque les maîtres demandent de restituer une définition qu'ils avaient à apprendre par cœur. Mais il existe une certaine ambiguïté pour les élèves puisque les enseignants leur disent qu'ils n'attendent pas systématiquement une restitution textuelle de la leçon et qu'il est nécessaire de comprendre. L'échange entre Simon et Robert l'illustre :

Simon : mais vous avez dit de pas réciter la leçon /

Robert : « (...) je veux pas que vous me récitiez la leçon en commençant la phrase du début à la fin / oui mais il y a des différences. là quand je vous interroge, vous me récitez la leçon en commençant la phrase depuis le début. moi je demande quelles sont les idées, ben les idées de justice, d'égalité, de liberté ! et de tolérance. voilà. c'est tout simplement ça. je veux pas que vous me récitiez la leçon en commençant la phrase du début à la fin / c'est bien

⁴⁵⁷ La crainte du trou de mémoire est prégnante, mais effective : en moyenne 32 % des élèves disent en avoir eu au cours de la passation. La Géographie, les Mathématiques, le Français et les Sciences sont assez proches de la moyenne (dans l'ordre de 26 à 35 %), alors que l'Histoire est largement au-dessus puisque près d'un élève sur deux dit avoir eu un trou de mémoire (annexe 13, tableau 26).

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

d'apprendre, voilà, faut l'apprendre mais après faut comprendre, c'est encore autre chose » (annexe 6, séance T6, 181/182/184)

Robert : *« on répond à des questions. alors bien sûr si on apprend par cœur ça peut aider à répondre. les seules choses que je vous demande d'apprendre par cœur, ce sont les définitions. ça j'aime bien qu'on me les remette impeccable. pour dire qu'on l'a appris par cœur. mais après le reste on invente, enfin on n'invente pas. on peut refaire une phrase, du moment que les idées soient dedans (id, 248)*

Ce que les élèves revendiquent le plus c'est quand ils sont interrogés sur ce qui a été dit en classe alors que ce n'était pas dans le résumé écrit *« Juste dire que cette éval est l'une des plus dures que j'ai car des questions n'étaient MEME pas dans la leçon »* (Tiphaine, annexe-clé 06, 69), *« en fait monsieur il les avait dit à l'oral mais on les avait pas écrit »* (Angèle, annexe-clé 09-35, 96). Cela peut même les angoisser avant l'évaluation :

« comme la géographie, euh... j'ai peur qu'il y a des questions que j'ai pas encore apprises. monsieur nous. des fois il donne des questions qui sont pas pareilles qu'en géographie. qui sont pas, qui sont pas dans la leçon qu'on devait apprendre » (Simon, annexe-clé 09-39, 324).

A l'inverse, les élèves n'aiment pas non plus lorsqu'ils ne sont pas questionnés sur l'ensemble de la leçon *« parce qu'on apprend une leçon mais on a une évaluation pas entière »* (Angèle, annexe-clé 09-35, 108). Ils ont l'impression d'avoir travaillé pour rien, ils se sentent bernés par le maître.

Extrait 34 : Tristan rage de ne pas avoir été interrogé sur la totalité de la leçon (annexe-clé 09-26, 281-299)

Tristan	<i>la première partie, donc la première page, y'avait des pièges, ça veut dire qu'il y avait des trucs que... qu'on... qu'on nous demandait pas. et en fait il fallait tout apprendre, parce qu'on savait pas qu'est-ce qu'il, qu'est-ce qu'il allait nous mettre, donc euh...</i>
EM	<i>oui, mais donc si c'est une évaluation, je suppose que... que c'est forcément quelque chose qui était dans la leçon</i>
Tristan	<i>oui, mais... il n'y a pas tout.</i>
EM	<i>il n'y a pas tout dans la leçon ?</i>
Tristan	<i>non euh...</i>
EM	<i>ou il n'y a pas tout dans l'évaluation ?</i>
Tristan	<i>il n'y a pas tout dans l'éval !</i>
EM	<i>dans l'évaluation il y a des choses §qui§</i>
Tristan	<i>§qui§ ont été enlevées donc euh, on s'est peut-être acharné sur quelque chose, un mot difficile mais en fait il se retrouvera pas dans la leçon quoi... / c'est le truc qui me fait rager quoi.</i>

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

EM	<i>(petit rire) eh bien dis-donc ! (rire) et... et parce que avant le... avant le contrôle, est-ce que vous avez fait des révisions en classe tu m'as dit</i>
Tristan	<i>oui on</i>
EM	<i>donc. pendant les révisions en classe, ton maître il te dit pas euh... là c'est important ou là c'est pas important ?</i>
Tristan	<i>ben on les surligne / et euh... on s'est fait avoir sur un truc surligné mais en fait qu'il nous a pas donné pour faire un... pour faire une note ronde.</i>
EM	<i>une note ronde ?</i>
Tristan	<i>oui, ça veut dire comme... vingt-cinq points. et après il faut remettre sur vingt. que si il nous avait mis vingt-six points donc ça serait plus dur pour lui de, de remettre sur vingt.</i>

En Histoire, les élèves apprécient que les questions soient « dans l'ordre de la leçon » (Chapitre 5, 3.1.2) « *dans l'ordre de la leçon. donc c'est plus facile. (...) / ben oui. comme ça on peut apprendre la leçon plus facilement. enfin, on l'apprend plus vite / et... on n'est pas embêté dans notre tête* » (Hugo, annexe-clé 09-50, 240/242/244).

Par ailleurs, si les élèves disent ne jamais avoir effectué les exercices évaluatifs dans l'ordinaire de la classe, c'est peut-être aussi en raison de modes de questionnement un peu différents. Lors des évaluations, les enseignants demandent autre chose que la simple restitution des connaissances à laquelle les élèves se sont préparés.

Ainsi, en Sciences, les élèves ont manifesté leurs difficultés à propos de questions proposées sous la forme de petits problèmes à résoudre et qui nécessitaient d'argumenter à partir des contenus appris : « *elle était vraiment dure à comprendre et à faire / j'ai rien compris, j'ai tout raté* » (annexe-clé 06, 70). La formulation des questions les déroutent, des élèves considèrent qu'elles s'écartent des contenus appris : « *ben en fait c'était de la logique, c'était pas de la leçon* » (Angèle, annexe-clé 09-35, 162), et certains s'insurgent contre l'enseignant : « *Des fois monsieur abuse sur les questions* » (annexe-clé 06, 69).

Ils sont déroutés pour répondre : « *par exemple celui-là, il y avait plusieurs réponses possibles et il fallait choisir la bonne* » (Camille, annexe-clé 09-32, 222). « *et y'a des fois, c'est des problèmes. mais c'est des à ton avis / et à ton avis, c'est oui ou non, et si je réponds non en fait c'était oui* » (Tiphaine, annexe-clé 09-24, 432/434). Il s'agit peut-être là d'une attitude face au savoir qui fait obstacle (Giordan, 1978, cité par Astolfi & Develay, 1989/1998) : « les élèves s'habituent à recevoir du professeur leurs idées, et c'est de lui qu'ils les attendent » (*id.*, p. 72).

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Par ailleurs, la mise en œuvre des schémas semble complexe pour les élèves, par exemple, dessiner ou se repérer sur un schéma, répondre à une question en passant du schéma au texte ou inversement. Cela ne semble pas toujours avoir été effectué avant l'exercice évaluatif :

« un jour en sciences, on a eu une image. enfin, on devait mettre sur des images et puis on n'a jamais, on n'avait jamais fait ça / de... de choses euh... qu'il y avait sur les volcans... et du coup on pouvait, on pouvait pas savoir ce que c'était parce que déjà c'était en noir et blanc, et puis on n'avait jamais fait des dessins, on n'avait jamais vu des images en fait » (Tahis, annexe-clé 09-58, 446/450).

En anglais, l'enseignement paraît plutôt orienté sur la pratique de la langue orale et la connaissance du lexique et il n'est pas rare que des échanges, destinés aux consignes de fonctionnement scolaire, soient effectués en langue anglaise⁴⁵⁸. Les activités écrites semblent moins habituelles dans l'ordinaire de la classe alors que c'est la forme d'évaluation la plus souvent choisie. Par ailleurs, je rappelle le caractère exceptionnel de certaines séances observées (chapitre 5, 4.4.1.) avec la mise en œuvre d'activité d'écoute d'un texte enregistré en vue d'évaluer la compréhension orale : *« bah... d'habitude en classe on. on... apprend à. euh. on apprend à parler ou... mais là en fait il y avait quelqu'un qui parlait et il fallait cocher » (Baptiste, annexe-clé 09-57, 314).* Les élèves sont perturbés par le caractère inhabituel des modes de questionnement.

J'effectuerai encore une remarque par rapport à la dictée : un tiers des élèves (9/25)⁴⁵⁹ exprime le sentiment de n'avoir jamais fait ce genre d'exercice en classe alors que c'est un exercice évaluatif régulièrement pratiqué, au moins pour la classe interrogée, et qui fait apparemment l'objet d'un protocole de préparation et de passation standardisé. Est-ce le texte en lui-même dont la thématique pouvait faire penser à un résumé de Sciences ? L'enseignant fait référence à plusieurs reprises à une leçon de Sciences précédente. Ou bien est-ce le fait que le texte n'a pas été dévoilé en classe auparavant ou bien encore parce que la dictée n'est généralement pas pratiquée sous une forme autre qu'évaluative et qu'alors elle n'est pas

⁴⁵⁸ J'ai observé cela dans les classes de Marc et de Marcel en dehors des créneaux horaires dédiés aux apprentissages de l'Anglais dans l'emploi du temps.

⁴⁵⁹ Six élèves disent qu'ils n'ont pas fait ce genre d'exercices en classe et trois disent ne pas avoir d'avis (annexe 12, tableau 20).

considérée par les élèves comme un exercice ? Je n'ai pas abordé cette question lors des entretiens, c'est un résultat divergeant qui reste non éclairci.

En résumé, les élèves se sentent mieux préparés à une évaluation quand ils reconnaissent les contenus et un mode de mise en œuvre habituellement pratiqué en classe, comme en Français et en Mathématiques. À l'inverse, pour les autres matières, la restitution des connaissances pose problème quand elle s'écarte de la leçon à apprendre, ce qui génère leur crainte de l'évaluation ou parfois de la colère des élèves envers l'enseignant. Il semble aussi que certains modes de questionnement les déroutent, surtout les petits problèmes et les questions en relation avec les schémas en Sciences. Les élèves ne parviennent pas à répondre alors qu'ils disent connaître leur leçon.

6.2. La communication au cours de l'épreuve, une aide possible ?

La communication entre le maître et les élèves n'est pas exceptionnelle en séance d'évaluation, même si les élèves perçoivent bien qu'elle est différente de celle qui circule dans l'ordinaire de la classe parce qu'elle est mesurée par l'enseignant.

6.2.1. Quand les questions des élèves sont possibles, les réponses du maître semblent plutôt aidantes...

Les élèves considèrent l'importance d'écouter le maître lorsqu'il donne et complète les consignes en début d'épreuve. Ils apprécient quand ce moment est l'occasion d'éclaircir certains points :

« (...) au début, on pose des questions devant tout le monde / et il y a tout le monde qui écoute et du coup il y avait des questions que je bloquais et puis, ben, grâce à ça, j'ai réussi à y répondre » (Camille, annexe-clé 09-32, 286/288).

À l'inverse ne pas écouter peut poser problème : *« euh... ben... les moments que j'aime c'est.... c'est quand c'est... c'est quand c'est simple (en riant) et les moments que je préfère pas c'est quand c'est dur. et surtout quand j'ai bavardé au lieu d'écouter les consignes » Shannone (annexe-clé 09-05, 234).*

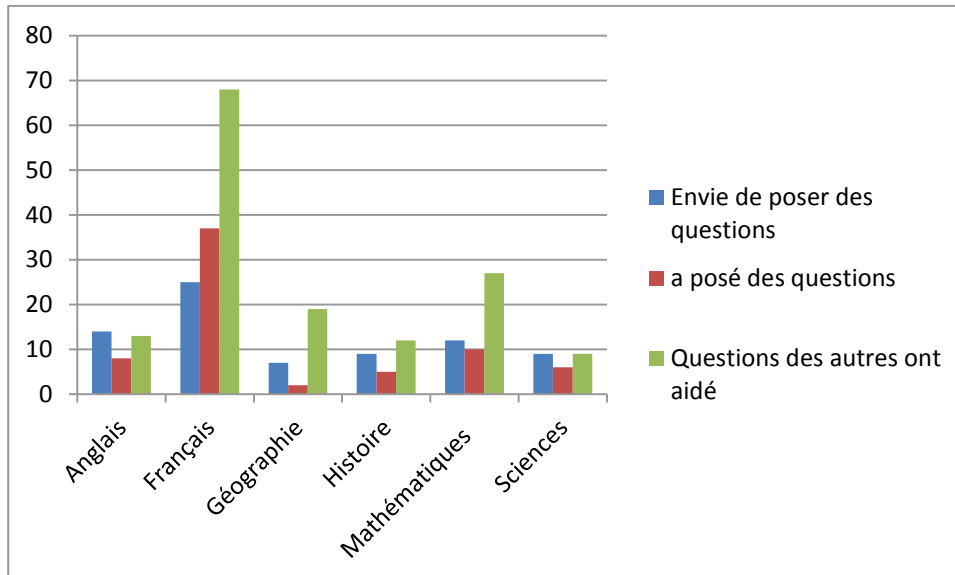
Au cours de la séance, y compris en dehors du temps dédié aux consignes, les élèves signalent qu'ils ont parfois envie de poser des questions (annexe 13, tableau 6). Ils ne le font

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

pas systématiquement⁴⁶⁰ parce qu'ils n'osent pas ou bien parce qu'ils attendent que d'autres le fassent « *ben en fait j'ose pas lui demander en fait, bah... quand j'comprends pas ben j'ose pas demander* » (Marie, annexe-clé 09-71, 94), « *des fois y'a des copains qui demandent et du coup ça m'aide / oui, parce qu'y... parce qu'ils posent mieux la question que moi. parce que des fois, moi...* » (Hugo, annexe-clé 09-51, 188/192). Et c'est une stratégie plutôt gagnante puisque 40 % des élèves disent qu'ils sont aidés par les questions des autres, « *ben, le fait que les autres posent des questions et que... moi j'écoute et ben... ça me donne quelques... réponses* » (Laurine, annexe-clé 09-18, 246).

Le graphique ci-dessous permet de visualiser que pour toutes les disciplines : il y a plus d'élèves qui ont envie de poser des questions que d'élèves qui n'en posent (sauf en Français) et un plus grand nombre d'élèves encore tirent profit de ces questions. C'est un peu plus limité en Anglais et en Sciences, ce qui pourrait signifier que les réponses n'aident pas ou bien que les questions étaient plutôt individualisées et que tous les élèves ne les ont pas entendues.

Figure 43 : Poser des questions, ne pas en poser et être aidé par celles des autres



Il y a donc davantage d'élèves qui tirent profit des questions des autres que d'élèves qui ont envie d'en poser, et cela pour toutes les disciplines. Il est donc probable que

⁴⁶⁰ 20 % des élèves disent avoir eu envie de poser des questions au cours de la séance, et 18 % qu'ils en ont posées (je n'ai pas étudié la relation par élève).

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

l'enseignant soit sollicité sur un point par un élève avant même que d'autres aient rencontré cette difficulté. Clémentine explique « *quand quelqu'un lève la main, j'écoute / si j'arrive pas à faire le même exercice. si c'est le même exercice euh, j'écoute et si c'est pas le même j'écoute pas* » (annexe-clé 09-56, 342). Cela permet de penser que la communication au sein de la classe est plutôt aidante.

Toutefois, les élèves n'ont pas toujours gain de cause, l'enseignant écarte les questions : « *parfois il répond pas. genre il dit euh... il dit faut vous débrouiller tout-te seule* » (Méryl, annexe-clé 09-64, 82). Des élèves ont peur de se faire rabrouer si la question a déjà été posée « (...) *des fois quand on pose des questions qui sont déjà dit... monsieur il dit t'avais qu'à écouter, on a déjà posé la question. mais des fois j'entends pas. tellement que je suis concentrée sur l'évaluation. c'est pour ça que je pose pas des... pas trop de questions* » (Jeanne, annexe-clé 09-42, 260). Des élèves ont aussi le sentiment qu'ils ne sont pas égaux devant la possibilité de poser des questions, selon eux des élèves, « *ceux en difficultés* » (Baptiste, annexe-clé 09-57, 136), obtiendraient plus d'aide de la part de l'enseignant.

Extrait 35 : Angèle explique que tous les élèves ne sont pas aidés de la même manière

(annexe-clé 09-35, 42-56)

Angèle	<i>ben parce qu'à chaque fois on doit lever la main pour demander à monsieur, mais monsieur il aide toujours les autres, donc euh</i>
EM	<i>donc ?</i>
Angèle	<i>donc on se fait pas interroger.</i>
EM	<i>qu'est-ce que tu veux dire ?</i>
Angèle	<i>ben par exemple on lève la main / mais comme il aide Nathan, Tristan, Evan / et ben il nous demande de patienter et donc arrivé à la fin, et ben on n'a pas répondu à une question.</i>
EM	<i>est-ce que tu as l'impression qu'il aide toujours les mêmes et pas les autres ? c'est ça que tu veux me dire ?</i>
Angèle	<i>ben oui... un peu... (ton gêné)</i>
EM	<i>tu as l'impression qu'il y a des élèves qui sont plus aidés que les autres ? c'est ça ?</i>
Angèle	<i>ouais</i>
EM	<i>ouais ? ah bon. et pourquoi ça ? et pourquoi il y en a qui seraient plus aidés que d'autres</i>
Angèle	<i>parce qu'ils ont des difficultés.</i>

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Mais cette aide est aussi mal supportée par les élèves qui n'en ont pas besoin. Ils ont alors le sentiment de perdre du temps et décrochent des explications supplémentaires données par le maître :

« parce que y'en a qui comprennent pas alors il faut attendre que monsieur explique... et puis des fois y'en a qui disent ah j'ai pas compris, donc il faut re...expliquer, pendant ce temps on perd du temps alors moi je commence avant » (Tiphaine, annexe-clé 09-24, 456).

6.2.2. ... mais est-ce toujours le cas ? Exemples en Français et en Mathématiques

Quelques exemples en Français et en Mathématiques rendent compte des effets variables que peut avoir la communication entre le maître et les élèves. L'accompagnement escompté n'est pas toujours au rendez-vous et à l'inverse la non-réponse peut être considérée par l'élève comme une indication aidante.

En dictée, les élèves apprécient quand l'enseignant rappelle quelques règles ou donne des indices ou astuces pour accompagner leur réflexion : *« il nous dit par exemple ben... un verbe après un autre il est à l'infinitif ou des choses comme ça » (Marine, annexe-clé 09-60, 282).* Mais plusieurs élèves expliquent que cela ne les éclaire pas toujours *« par exemple des fois il dit euh... je sais pas, attention il y a quelque chose devant, il faut pas, il faut... mais moi ça, quand il dit ça pffff je sais pas alors » (Enzo, annexe-clé 09-54, 520).*

« parfois il dit... on demande s'il y'a un S ben il dit... il sait pas, ben du coup ben... c'est embêtant parce que du coup on sait pas si on doit mettre le S mais... des fois ouais, ça m'aide, °fin ça aide... / il va par exemple il fait une phrase avec un mot. et nous d'un côté on doit essayer, enfin... moi de mon côté j'essaye de trouver le mot qu'il aurait pu dire à la place du mot qu'il a dit » (Marie, annexe-clé 09-él 71, 122/124).

Pour des élèves, la réponse du maître leur semble incompréhensible *« mais j'ai rien compris » (Enzo, annexe-clé 09-54, 410), « moi j'comprends pas des fois quand il dit... des... des choses. » (Hugo, annexe-clé 09-51, 182).*

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

En lecture, les élèves perçoivent de l'aide dans ce qui pourrait paraître un refus de la part de l'enseignant. Ainsi, Gabriel est satisfait de la réponse qui le renvoie au texte⁴⁶¹, et Tiphaine interprète l'absence de réponse comme une indication. Les élèves se repèrent aux types de consignes de lecture (cf chapitre 5, 4.2.4.3.). Gabriel considère que si l'enseignant indique de regarder dans le texte, c'est que la réponse à donner n'est pas à inventer, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'une question de niveau implicite, il ne doit donc pas aller chercher l'explication «*entre les lignes du texte* » (Zakhartchouk, 2001, p. 163).

Extrait 36 : « Regarde dans le texte » : une réponse satisfaisante pour Gabriel (annexe-clé 09-08, 288-306)

Gabriel	<i>c'est ici que j'avais eu du mal. après je lui ai di° je lui ai demandé euh, si elle pouvait m'aider et après elle m'a dit regarde dans le texte.</i>
EM	<i>d'accord. alors, est-ce que ça t'a aidé ?</i>
Gabriel	<i>ben oui parce que après à la fin, j crois que j'ai trouvé la réponse, mais je sais pas trop si j'ai... parce qu'on n'a pas encore nos notes.</i>
EM	<i>d'accord. mais si elle ne t'avait pas dit regarde dans le texte ?</i>
Gabriel	<i>ben moi, j croyais que c'était pour réfléchir parce que ici par exemple dedans, il y aurait... ah, y'aurait quelques trucs que j'aurais... j'aurais dû réfléchir ben j'aurais pas compris.</i>
EM	<i>est-ce que ça veut dire qu'il y aurait des questions qui seraient écrites dans le texte et qu'il y aurait des questions</i>
Gabriel	<i>oui comme celle-là</i>
EM	<i>qui auraient pas la réponse dans le texte ?</i>
Gabriel	<i>oui, la neuf, elle était pas écrite dedans.</i>
EM	<i>d'accord.</i>
Gabriel	<i>enfin... la dix. parce que.</i>
EM	<i>donc y'a des questions où tu trouves la réponse dans le texte et il y a des questions où tu ne trouves pas dans le texte ?</i>
Gabriel	<i>oui</i>
EM	<i>il faut inventer la réponse ?</i>
Gabriel	<i>ben il faut essayer de la trouver en rapport du texte</i>
EM	<i>d'accord. et ça c'est plus difficile pour toi ?</i>
Gabriel	<i>oui</i>
EM	<i>et là, donc quand tu as posé la question à madame, c'est, ça t'a aidé qu'elle te dise que la réponse était dans le texte.</i>
Gabriel	<i>oui. parce qu'après j'ai cherché.</i>

⁴⁶¹ Je n'ai pas relevé cette question d'élève dans l'enregistrement de la séance, mais cela peut s'expliquer puisque des passages étaient inaudibles : l'ambiance de classe était plutôt bruyante et l'enseignante ne portait pas de micro-cravate.

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Quant à Tiphaine, elle pense que si l'enseignant refuse de répondre à sa question c'est parce qu'elle a mis le doigt sur une réponse à une question « de type C », c'est-à-dire une question implicite :

« les C y'a des indices mais euh... super compliqué, comme y'a des mots que je connais pas, ben ça peut être une réponse. donc monsieur il dit, je demande ce que c'est admettons une orange je sais pas ce que c'est donc euh... monsieur il me dit ah je sais pas parce que c'est une réponse, donc euh... j'ai remarqué que quand monsieur il dit je sais pas c'est une réponse donc j'essaie de trouver la réponse par rapport à ce que monsieur m'a dit je sais pas » (Tiphaine, él 24, 340).

Ainsi, une absence de communication ou une communication réduite au minimum peut aider les élèves, au moins parce qu'elle les encourage à poursuivre leur réflexion.

Je vais aborder un dernier problème de communication soulevé par Rémi, en Mathématiques : l'excès d'information. Cet élève explique que l'enseignante complète souvent les consignes de Mathématiques en début de séance. C'est un problème pour lui de se souvenir au moment opportun de tout ce qui avait été dit :

« des fois y'a des questions, elles sont pas très bien expliquées / des fois il manque de précisions (...)/ elle [la consigne] est pas très bien détaillée / elle est écrite mais quand madame l'explique elle nous dit plus de choses. mais quand on a commencé et puis que ça fait longtemps qu'on a commencé, on n'peut pas forcément se rappeler de ce que madame a dit » (Rémi, annexe-clé 09-SL3, 32/36/40/44).

L'enseignante, considérant qu'elle a déjà tout expliqué refuse parfois de revenir sur ce qu'elle a déjà dit. Ainsi, l'élève doit gérer l'épreuve tout en essayant de se remémorer les consignes orales perdues. Il semble donc qu'il y a un risque de déperdition des explications lorsqu'un grand nombre de précisions de consignes est donné d'emblée aux élèves⁴⁶².

⁴⁶² Je précise que Rémi est considéré comme un très bon élève par son enseignante, il est possible de penser que la difficulté qu'il expose serait plus importante pour un élève en difficulté, à moins que l'aide accordée puisse varier d'un élève à l'autre comme certains le disent. Ainsi, l'enseignante pourrait refuser à Rémi ce qu'elle accepterait pour un élève moins performant.

6.3. Deux aspects pas toujours bien vécus : les questions de temporalité et l'exposition publique

Les questions de temporalité et l'exposition publique sont deux aspects des séances d'évaluation souvent évoqués avec les élèves.

6.3.1 Durée imposée et rythme de la passation

La durée des séances n'est pas une difficulté majeure pour les élèves, mais il peut exister un certain stress lorsqu'ils pensent ne pas réussir à terminer leur production avant la fin de la séance.

Dans l'ensemble peu d'élèves signalent qu'ils n'ont pas eu le temps nécessaire pour composer dans les délais proposés par l'enseignant : moins de 10 % (33/374) l'affirment (annexe 13, tableau 5). Ainsi la durée prévue et annoncée, voire ajustée, par l'enseignant est plutôt adaptée aux besoins.

Mais les élèves disent tout de même s'inquiéter du délai à respecter et surtout lorsqu'une difficulté se présente au cours de la production « *hum. j'me dis vite vite vite, faut vite se dépêcher pour tout terminer avant que monsieur il dise... avant que, il vienne ramasser ici et puis après ben si j'ai pas le temps ben je le redonne. c'est tout.* » (Manon, annexe-clé 09-63, 406). Ils craignent les répercussions sur leur résultat puisque ce qui n'est pas fait est pénalisé de la même manière que le serait une erreur « *ben il [le maitre] compte pas bon, enfin...* » (Marine, annexe-clé 09-60, 194).

« j'suis un peu pressé parce que j'ai peur que ça se finisse avant que je trouve / ben j'essaye de chercher le plus vite possible parce que si je ne trouve pas dans les temps ben... / je perds des points / et des fois ça... ça... même presque tout le temps, j'fais je fais des erreurs du coup » (Rémi, annexe-clé 09-SL03, 54-60).

Pour certains élèves, le décompte du temps effectué par l'enseignant accentue ce stress et leur fait même perdre les moyens, surtout lorsque l'épreuve s'organise à la manière des évaluations nationales. Ce stress perdure jusqu'à l'obtention du résultat.

« ben des fois quand j'ai pas le temps de marquer les réponses et que le temps il est... déjà fini. ben j'suis stressée parce que j'ai pas le temps de finir et... / bah... après j'ai peur bah d'avoir une mauvaise

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

note, donc euh... j'me stresse... jusqu'à ce que j'ai l'évaluation pour savoir si j'ai une bonne note, donc euh... » (Léa, annexe-clé 09-76, 146/148)

En Français, des élèves disent être parfois rebutés par la longueur des consignes et des textes à lire et à comprendre. Ils se disent pénalisés parce qu'ils y passent trop de temps au détriment de la production à effectuer :

« (...) en fait les exercices ils... ils donnent pas envie de les faire / les... les exercices y'a des GRANDES consignes, des GRANDES phrases et en fait euh... j'suis pas fainéant mais... quand j'ai^o quand j'aime pas de trop, ben... ça... quand il y a des grandes consignes qu'il faut lire / ça nous fait perdre du temps, déjà qu'on n'a pas beaucoup de temps pour faire, si déjà on comprend pas la consigne, on comprend pas l'exercice euh... » (Rémi, annexe-clé 09-SL03, 214-218).

« (...) des fois on a une heure ou quarante-cinq minutes pour faire mais le texte en fait il est long à lire et moi j'arrive pas, je comprends pas ce que je lis, donc je mets une demi-heure à lire et le questionnaire sont encore plus dur après donc j'ai plus qu'un quart d'heure donc je fais que cinq ou six questions sur douze, sur treize » (Tiphaine, annexe-clé 09-24, 294).

En Mathématiques, le rythme imposé lors de la séance de calcul mental pose problème. C'est une situation stressante pour certains élèves, « un gros calvaire » dit Marie (annexe-clé 09-71, 180). Beaucoup disent que c'est trop rapide, qu'ils manquent de temps d'une question à l'autre : « euh oui monsieur, monsieur. il. en fait. monsieur il allait vite. du coup j'avais pas.../ j'avais pas eu le temps de tout écrire. » (Louis, annexe-clé 09-75, 280/282). « ben, des fois... j'étais pas... pas très contente parce que j'avais pas eu le temps de... de noter la bonne réponse. parce que j'avais pas eu le temps de bien réfléchir (Tahis, annexe-clé 09-58, 276). Rater un énoncé pénalise la suite de l'exercice : « puis parfois si on en rate une on met l'autre à la place, du coup donc on a tout inversé » (Méryl, annexe-clé 09-64, 312), « mais c'est juste que. quand il le dit, par exemple. un chiffre. ben des fois j'ai des trous de mémoire. du coup euh. j'ai pas le temps d'en écrire deux à la fois. parce que j'pense à... celui avant. » (Louis, annexe-clé 09-75, 298).

Les élèves pensent qu'ils réussiraient mieux si le délai entre deux questions était plus long, « c'est que, en fait. si ça, il faut, j'préfèrerais que ça soit un peu plus lent mais... » (Louis, annexe-clé 09-75, 296). « ben après, après moi je pense que... oui, si j'aurai du temps, un peu plus de temps. pour répondre en fait, j'aurai eu... j'aurai... j'aurai réussi

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

l'évaluation. » (Marie, annexe-clé 09-71, 202) ou bien si les consignes étaient écrites « *sur des fiches ben c'est déjà écrit. puis on peut aller... moins vite. on peut réfléchir (...)* » (Méryl annexe-clé 09-64, 278).

Enfin, tous les élèves ne sont pas satisfaits de la durée des séances, certains disent qu'ils se sont ennuyés en attendant la fin de l'épreuve (43/374 soit 11 % et 10 % sont sans avis) « *il faut attendre les autres / faut se relire, relire relire, mais je suis sûre à cent pour cent que j'ai vingt alors... (...)/ se relire et... pas parler* » (Tiphaine, él 24, 200/204/206). Les maîtres anticipent pourtant en proposant des activités d'attente, mais l'élève peut l'avoir terminée, ou bien ne pas être intéressé par sa dimension plutôt occupationnelle : « *c'est quand on doit faire des coloriages, euh, des mots mêlés tout ça / j'aime pas trop les livres qu'il y a dans la bibliothèque* » (Simon, él 39, 184 /196), « *parfois c'est un peu ennuyeux / (...) en ce moment j'ai plus rien dans la pochette de... d'autonomie donc euh... / ben en ce moment, on doit toujours attendre les... les, ceux qui vont pas vite* » (Shannone, él 5, 414/420/424).

En dehors du rythme rapide de la passation en calcul mental et de l'impression de manque de temps pour les consignes qui seraient plus longues à lire, à priori plutôt en Français, il ne semble pas y avoir de caractéristiques disciplinaires au manque de temps pour effectuer une évaluation.

6.3.2. L'exposition publique

« L'exposition publique renvoie au fait d'être exposé à la vue de tous » (Reuter, 2016d, p. 120), c'est une dimension non négligeable du vécu disciplinaire des élèves et qui pèse fortement sur le versant négatif (*id.*). En évaluation, les élèves sont exposés au regard des autres lorsqu'ils effectuent une production orale ou pratique, (en EPS par exemple). Ils le sont aussi lors de certaines modalités de restitution des résultats.

L'exposition publique s'actualise lors des évaluations de Français, principalement pour la lecture et la poésie, et pour celles d'Anglais. Tous les élèves ne la vivent pas de la même manière : lire ou s'exprimer devant toute la classe est un problème pour des élèves « *il faut passer devant tout le monde... et j'aime pas* » (Elsa, annexe-clé 09-SL10, 16) alors que c'est un plaisir pour d'autres « *ça ne me gêne pas. j'adore quand on... quand on lit aux autres* » (Shannone, annexe-clé 09-05, 322/324).

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

En poésie, des élèves aiment se mettre en scène « *la réciter avec du ton euh... essayer de la réciter comme si c'était une chanson / j'aime bien. ça fait comme si on était dans un spectacle* » (Jordan, annexe-clé 09-SL2, 184/186), ils apprécient de pouvoir s'exprimer autrement que ce qui peut se faire dans l'ordinaire de la classe :

« je peux mettre le ton, je peux crier un peu en classe, parler à voix haute et en plus je trouve que j'y arrive bien. donc ça me plaît / et parce que d'habitude en classe on... on doit chuchoter et même ne pas parler, tandis que là, on peut parler, crier, mettre bien le ton et cetera » (Raphaël, annexe-clé 09-10, 328/340).

Ceux qui n'aiment pas être évalués à l'oral craignent d'abord le jugement des autres. Ils disent avoir peur de se tromper, et alors de provoquer des moqueries « *j'ai peur que je me trompe devant tout le monde / qu'ils... qu'ils rigolent un p'tit peu* » (Alexis, él 43, 210/218), ou bien que les camarades critiquent leur production « *tout le monde euh... entend ce que je dis et après ils peuvent euh... dire que... par exemple j'ai pas appris parce que je savais plus* » (Flaura, SL9, 78),

« des fois les autres ils comprennent pas trop ce qu'on dit alors euh... moi j'ai un peu de mal en lecture, ben je bégaye un peu alors les autres comprend pas trop / ben c'est... j'ai un... j'ai peur qu'on me fasse des remarques sur, disent que je lis mal » (Margot, annexe-clé 09-07, 134/136).

Les élèves craignent aussi d'être intimidés ou déconcentrés en regardant les autres élèves « *ben parce que là on doit réciter devant tout le monde et que quand on regarde les autres camarades des fois ils font des grimaces ou quelque chose comme ça / donc après ça me déstabilise un peu* » (Amel, annexe-clé 09-21, 302/304). Dans une classe, le maître a conseillé aux élèves intimidés par la situation de ne pas regarder leurs camarades et de diriger leur regard sur le mur face à eux :

« on donne notre cahier à monsieur, on va au tableau, les mains dans le dos et euh... pour pas être déconcentré on regarde les moutons qui est en fond de classe, on les regarde, on bouge pas et on chante. moi je suis pas timide, je suis comme mon père, je suis assez ouverte donc je regarde tout le monde j'ai pas peur » (Tiphaine, annexe-clé 09-24, 246).

Toutefois, la situation est vécue différemment selon l'ordre de passage à l'oral : la place de premier est plutôt redoutée « (...) *j'avais un peu peur car quand je passe la première c'est un peu crispant* » (Shannone, annexe-clé 06, 50) « *ben, oui, c'est parce que ce jour-là,*

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

j'étais passée en première, donc euh... ben. moi il faut déjà qu'une personne passe avant pour que... bah... voilà. pour que j'ai plus le trac, voilà » (Shannone, annexe-clé 09-05, 300).

Il y a d'autres avantages à ne pas passer en premier : écouter les autres réciter leur poésie est un moyen pour ceux qui attendent de se la remémorer « *quand y'a des... des vers que je m'en souviens plus et bien... les gens qui passent avant moi qui ont la même poésie, eh bien je les écoute et puis ça m'aide un p'tit peu pour re-savoir le ver* » (Axelle, annexe-clé 09-67, 272). Cela permet aussi de prendre la mesure des attentes de l'enseignant et de ce qu'il convient de faire pour réussir. En effet, la validation des réponses des élèves au cours ou en fin de passation est une des caractéristiques des évaluations orales « *ben on l'a fait avec monsieur, il l'a fait au tableau et on... après on a eu les réponses tout de suite, donc. d'habitude on n'a pas les réponses tout de suite* » (Clémentine, annexe-clé 09-56, 304). Les élèves tirent donc profit des échecs et réussites de ceux qui sont passés avant :

« dernier ben... si on a des doutes maintenant on peut le savoir. Vu que madame elle nous dit c'est bien t'as... tu as eu bon, à chaque fois qu'on a eu bon. donc on mémorise ce qui a été bon et puis ce qui est pas bon ben... on essaye de l'éviter (petit rire) » (Rémi, annexe-clé 09-SL3, 124).

Remarques à propos de l'exposition publique

L'exposition publique est vécue de manière variable selon les élèves, c'est la même chose lorsque l'enseignant rend les résultats. Cela peut s'actualiser immédiatement à la suite de la passation, par exemple après la récitation de poésie. Mais c'est le plus souvent à distance surtout lorsque la production est écrite. Anne Jorro soulève les conséquences négatives de ces « gestes de hiérarchisation des productions des élèves lors de la remise de copie » (2016, p. 60).

Que le maître divulgue les notes à haute voix, voire en les commentant, ou qu'il les distribue en les rendant dans l'ordre des notes, des élèves craignent effectivement la réaction des autres « *ben un peu stressée. parce que j'ai peur d'avoir une mauvaise note et que les autres ils se moquent de toi* » (Axelle, annexe-clé 09-67, 334), ce qui peut même provoquer des conflits au sein de la classe :

« alors il dit euh, oh moi j'ai une meilleure note et Marie et ben... ou les autres, même les autres et ben elle va se comparer avec Maxence /

CHAPITRE 6 : LE VÉCU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

elle l'agresse. parce qu'elle est pas contente que lui il a une meilleure note qu'elle » (Axelle, annexe-clé 09-67, 364/368).

À cela s'ajoute le stress de l'annonce d'un mauvais résultat qui, de surcroît, sera transmis à la famille.

« j'ai peur euh... bah... qu'il dise mon prénom avant. parce qu'il fait de la moins bonne note à la plus bonne note / (...) et puis si j'ai une mauvaise note et ben... je, ma mère elle va me crier dessus donc euh » (Léa, annexe-clé 09-76, 186/198).

Mais l'annonce publique des résultats n'est pas que négative : si certains élèves se sentent humiliés (Condette, Lahanier-Reuter, Ordonez-Pichetti et *al.*, 2016, Merle, 2002), ils se sentent au contraire valorisés lorsque les résultats sont bons. C'est ce qu'explique Eloïse dans l'extrait ci-dessous :

Extrait 37 : Le résultat annoncé publiquement peut-être bien vécu (annexe-clé 09-73, 276-280)

EM	<i>tu aimerais mieux que monsieur distribue sans dire les notes tout haut ?</i>
Eloïse	<i>(...) bah quand on une mauvaise note, je préfère qu'il dise tout bas que... haute voix quand j'ai... bah quand j'ai une mauvaise note quand on a une bonne note ça dépend</i>
EM	<i>et pourquoi tu aimes bien qu'on dise tout haut qu'il y a une bonne note</i>
Eloïse	<i>ben parce que ben, c'est bien (en riant)</i>
EM	<i>et pourquoi ça te gêne alors quand il y a une mauvaise note ?</i>
Eloïse	<i>ben parce que tout le monde le sait</i>

L'exposition publique lors de productions orales et lors de certaines modalités de retour des résultats met les élèves en tension entre montrer aux autres ce qu'ils savent faire et craindre les échecs et les moqueries. Cela met en évidence les deux faces opposées du vécu de l'évaluation.

Le vécu de la passation, synthèse

La passation des évaluations de Français et de Mathématiques est plutôt bien vécue par les élèves qui reconnaissent les exercices habituels. Alors qu'en Histoire, Géographie, Sciences et Anglais, ils ressentent des écarts avec ce qui a été fait en classe, ils réduisent l'évaluation à la restitution des leçons et y sont attachés, sans percevoir que les enseignants

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

peuvent attendre autre chose. Les élèves disent avoir des difficultés à comprendre les consignes en Histoire voire en Sciences en raison des mots difficiles.

Les élèves apprécient les échanges avec l'enseignant et les questions possibles. S'ils n'osent pas toujours questionner le maître, la plupart profitent des échanges sollicités par d'autres élèves. Mais la réponse de l'enseignant ne permet pas toujours de mieux comprendre, et certains élèves expriment leur difficulté à saisir certaines explications du maître.

Des élèves expriment leur mal-être par crainte de ne pas terminer dans les temps impartis. Le rythme imposé en calcul mental pose problème. Enfin, les modalités d'évaluations non écrites exposent les élèves au regard des autres. Certains le vivent très mal alors que d'autres y perçoivent quelques avantages comme le moyen de réviser une leçon et d'appréhender les attendus de l'enseignant.

Conclusion du chapitre

Les élèves repèrent bien les moments d'évaluation comme des temps spécifiques et différents de l'ordinaire de la classe. Ils conviennent qu'ils sont plus souvent évalués en Français et en Mathématiques que dans les autres matières, relatant ainsi d'une hiérarchie des disciplines.

Leur vécu de l'évaluation est fortement lié aux résultats. Les élèves apprécient les bons et redoutent les mauvais. Selon eux, réussir les évaluations c'est réussir à l'école et s'assurer un bon avenir (y compris professionnel) et inversement rater les évaluations, c'est risquer de ne pas aller au collège, de ne pas réussir dans la vie, certains élèves craignent aussi les sanctions familiales. Mais là encore, la hiérarchie opère : les résultats de Français et de Mathématiques leur semblent les plus importants.

La préparation de l'évaluation est une dimension qui pèse dans le vécu des élèves : ils ont envie de venir en classe et se sentent bien lors de la passation des évaluations lorsqu'elles ont été bien préparées. En ce sens, ils apprécient de le faire en classe avec l'enseignant. La préparation oriente la manière dont l'élève va réviser à la maison. Les révisions varient selon les disciplines et les contenus, les membres de la famille y contribuent parfois : les élèves effectuent plutôt des exercices en Français, des calculs et les révisions des tables en

CHAPITRE 6 : LE VECU DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉLÈVES

Mathématiques alors qu'ils se concentrent sur l'apprentissage des leçons dans les autres matières.

Le vécu de la passation est positif lorsque les élèves comprennent les consignes et parviennent à mobiliser les contenus appris, et surtout lorsque les modalités d'évaluation correspondent à ce qui a été fait lors des enseignements en classe. À l'inverse, les élèves vivent mal le fait de ne pas comprendre les consignes ou les explications du maître, les questions qui leur s'écartent de la leçon apprise. Ainsi, la passation d'évaluation en Français et en Mathématiques est mieux vécue qu'en Histoire, Géographie, Sciences et Anglais. Le fait d'être évalué selon un rythme imposé en calcul mental peut poser problème, ainsi que le fait d'être évalué oralement devant les autres.

Le vécu de l'évaluation exprimé par les élèves ne se limite pas à éclairer la manière dont ils vivent la passation d'une épreuve évaluative, il met au jour que certaines modalités d'enseignement préparent à l'évaluation alors que d'autres semblent davantage poser problème. D'autre part, il fait apparaître l'existence de variations disciplinaires des pratiques évaluatives.

CONCLUSION GENERALE

Les pratiques de l'évaluation formelle se différencient des processus d'enseignement et d'apprentissages dans la mesure où elles sont destinées à apprécier ce que les élèves ont acquis à partir de ce qui, en principe, a été enseigné. Pour ce *faire*, les maîtres engagent les élèves à effectuer une production spécifique mobilisant le ou les contenu(s) censés être acquis, dans des conditions qui rompent avec l'ordinaire de la classe. *L'évaluation formelle* s'actualise au cours de séances spécifiques : le maître annonce l'épreuve aux élèves, il organise la passation et diffuse le résultat.

J'ai pensé le dispositif évaluatif comme un système de trois éléments : l'enseignant qui évalue, l'élève qui est évalué et la production qui est une *évaluation*. J'ai approché ce système en interrogeant les pratiques enseignantes, les documents supports d'évaluation et le vécu des élèves, dans une perspective de comparaison didactique. J'ai d'abord tenté de préciser des aspects communs de cette évaluation, avant d'en préciser les spécificités disciplinaires.

CERNER LES PRATIQUES ENSEIGNANTES DE L'ÉVALUATION

Les pratiques enseignantes de l'évaluation constituent un ensemble structuré

J'ai construit et soumis à la discussion un outil d'analyse possible des pratiques enseignantes de l'évaluation. Cette modélisation comporte différentes phases et composantes qui éclairent sur les pratiques possibles avant, pendant et après les séances d'évaluation. La centration sur ce qui se passe en classe lors de la passation n'occulte donc pas la relation avec ce qui se passe avant ou après. J'ai ainsi reconstruit les macro-phases de préparation et les macro-phases ultérieures (correction, notation, diffusion des résultats, archivage) au travers des documents d'évaluation et des discours des enseignants et des élèves

Des organisations de séances relativement régulières

Il existe une structure relativement classique des séances, caractérisée par des régularités lorsque la production demandée aux élèves est écrite. Ces séances sont composées d'une phase d'installation du dispositif comprenant la distribution des consignes, d'une phase de maintien de la situation d'évaluation au cours de laquelle les élèves effectuent leur production et enfin une phase d'achèvement un peu complexe concrétisée par un déséquilibre

entre le groupe d'élèves qui compose et celui qui a terminé. Cette structure classique domine, mais elle n'est pas unique. J'ai montré l'existence d'autres formes, reflétant une diversité de dispositifs.

Ainsi, les pratiques enseignantes sont en réalité souvent éloignées du modèle « protocolaire » qui les limiterait à la distribution des consignes et à la surveillance des élèves (Menouar & Bart, 2014) avant de ramasser leurs productions. Les maitres mettent en place une gestion de classe complexe pour mettre en œuvre le dispositif évaluatif. Cela comporte toute une dimension organisationnelle et matérielle, d'autant plus si tous les élèves ne sont pas concernés par l'évaluation ou bien si la production n'est pas écrite.

Les séances d'évaluation sont marquées par des communications plus ou moins individualisées entre l'enseignant et les élèves. L'attention porte sur le fait que tous les élèves comprennent ce qui leur est demandé et qu'ils effectuent leur production sous les formes attendues. Ainsi, les maitres donnent des précisions dès la distribution des consignes. Ils acceptent aussi de répondre aux demandes des élèves en cours de séance. Ils tentent toutefois d'éviter tout incident, par exemple le dérapage d'un élève qui donnerait une réponse.

Maintenir la situation d'évaluation et communiquer : des pratiques paradoxales

J'ai observé quelques paradoxes causés par cette dimension de communication au cours de l'une séance d'évaluation. D'une part, les maitres engagent ou acceptent les échanges au cours des séances et, en même temps, ils imposent le silence aux élèves. D'autre part, ils conseillent de se concentrer sur la production à effectuer mais ils demandent aussi d'être attentif aux explications données, y compris celles qui ne leur sont pas personnellement adressées. Et en même temps encore, ils ne doivent pas se préoccuper de ce que l'enseignant énonce s'il effectue une séance d'apprentissage avec d'autres élèves ou vaque dans la classe à d'autres tâches. Aussi, les élèves doivent composer, tout en effectuant « un tri » dans les discours des enseignants.

La relation aux durées est aussi paradoxale : les maitres conseillent aux élèves de prendre leur temps pour composer tout en leur demandant de respecter les délais ou le rythme imposé. Et si une souplesse existe pour accorder un peu de temps à ceux qui en auraient besoin, cela n'empêche pas l'enseignant de mettre en place une autre activité avec le reste de la classe.

Ces paradoxes montrent la complexité de la gestion des situations d'évaluation pour les adapter à chacun au sein d'un collectif. Ils questionnent aussi les conditions de concentration des élèves. Comme le souligne Philippe Perrenoud : « la communication pédagogique est, en général, animée par de bonnes intentions » mais elle peut aller « à l'encontre de ce qu'elle voudrait favoriser » (Perrenoud, 1998/1999, p.166).

QUELLE IMAGE DES DISCIPLINES CONSTRUISENT LES PRATIQUES ÉVALUATIVES ?

J'en suis venue à proposer une « image » des disciplines (Colomb, 1997/2013, p. 46) telle que les analyses de l'évaluation ont permis de mettre au jour. Chaque image est une « configuration construite » (Reuter & Delcambre, 2002, p. 20) par trois approches des pratiques de l'évaluation formelle : la manière dont elles construisent les disciplines, la manière dont les enseignants mettent en œuvre les différents dispositifs et enfin la manière dont les élèves vivent ces évaluations.

Je vais maintenant présenter ces images disciplinaires, en commençant par le Français, la discipline la plus fréquemment évaluée.

L' image de la discipline Français

Le Français est une discipline très présente dans l'espace évaluatif mais en toute discrétion : elle est peu désignée en tant que « Français ». En fait, les pratiques d'évaluation font apparaître une discipline éclatée en composantes : d'abord en domaines, mais aussi en contenus plus précis, par exemple : « Grammaire, la phrase » (annexe-clé 01, doc 291). Les domaines de l'orthographe et la grammaire dominent. La dictée est constitué comme un domaine. La production écrite est rare, l'oral paraît limité à la récitation de poésie.

Les dispositifs d'évaluation varient selon les domaines. La forme classique, mentionnée ci-dessus, domine largement et s'actualise pour l'orthographe, la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et les questions écrites de lecture. Des dispositifs spécifiques concernent la dictée qui est évaluée sous une forme classique, la lecture lorsqu'elle est évaluée à l'oral ainsi que la poésie limitée à la récitation. Des grilles, dites d'autoévaluation, sont présentes pour la production d'écrit. Il existe aussi une dimension publique des dispositifs d'évaluation à l'oral : les élèves évalués sont sous le regard d'élèves auditeurs qui, en retour, sont sollicités pour donner un avis évaluatif.

CONCLUSION GENERALE

La communication au cours des séances est marquée par différentes stratégies enseignantes pour mettre en relation la question évaluative avec les contenus enseignés, y compris sous des formes proches de la réponse attendue. Ainsi les maitres tentent de déclencher les automatismes de conjugaison ou la mobilisation des règles orthographiques apprises ou bien encore ils soufflent des réponses, tel l'effet Topaze (Brousseau, 1998/2010). Par ailleurs, ils anticipent aussi les difficultés de certains élèves en adaptant le dispositif à leurs besoins, ils réduisent par exemple la longueur de la dictée ou acceptent l'usage d'un outil référent.

Le Français n'est pas vraiment redouté pour ses évaluations ; elles motivent même les élèves à venir dès lors qu'ils aiment cette discipline. Mais ceux qui n'aiment pas le Français expriment aussi leur démotivation et leurs peurs. Ils craignent de *faire des fautes* et d'avoir des résultats décevants d'autant plus que ceux-ci leur restent en mémoire. Bien que les exercices évaluatifs sont similaires à ceux du quotidien de la classe et à ceux qui sont donnés à faire à la maison, les élèves se disent plutôt démunis pour réviser, en dehors d'apprendre par cœur des règles d'orthographe, des terminaisons en conjugaison ou leur poésie. Enfin, des élèves évoquent le fait de ne pas toujours bien connaître la date effective des évaluations de dictée, de lecture ou de poésie.

L'image de la discipline Mathématiques

Les évaluations de Mathématiques construisent une discipline constituée en un réseau de composantes qui s'entremêlent : les contenus désignés ne sont pas toujours rattachés (et rattachables) à un seul domaine. Par ailleurs, la désignation des domaines n'est pas stabilisée, différentes formes existent parmi lesquelles le nombre et les calculs dominant. La Géométrie est un domaine autonomisé, régulièrement désigné.

Les dispositifs évaluatifs sont classiques sauf pour le calcul mental évalué sous des formes variées et caractérisé par un rythme imposé et des difficultés énoncées par certains élèves. Les productions évaluatives se font à l'écrit ; le support privilégié est le photocopié, il comporte des illustrations nombreuses dont l'utilité est parfois discutable. C'est une discipline avec une importance donnée aux outils pour tracer et calculer ainsi que pour réfléchir : l'ardoise fait office de brouillon, les tableaux de mesure sont sollicités.

CONCLUSION GENERALE

La communication est caractérisée par des conseils de présentation et de méthode. Il n'est pas rare que des *mises en lien* sont effectuées pour rappeler la signification et l'usage de signes et des symboles. Le tableau noir est alors utilisé, ce qui est beaucoup plus rare pour les évaluations dans les autres disciplines. Les élèves sont incités à se débrouiller en relisant les consignes, en vérifiant les réponses parfois invalidées par les maîtres.

Les évaluations motivent les élèves en raison des contenus qu'ils affectionnent. Beaucoup se préparent en faisant des opérations et en apprenant leurs tables. Certains disent qu'il est possible de ne pas réviser parce qu'ils se sentent suffisamment préparés par ce qu'ils font en classe. Reste que les évaluations rebutent les élèves qui pensent ne pas maîtriser les Mathématiques.

L'image de la discipline Histoire

La discipline Histoire est découpée en périodes, thématiques, voire en notions, sans que ces composantes ne soient systématiquement rattachées à la désignation de l'Histoire. La passation est classique, l'épreuve a été le plus souvent préparée à l'avance avec l'enseignant, les mots et définitions à retenir ont été soulignés. Les questions semblent donc prévisibles.

Au cours de la séance, lorsque les élèves disent leur difficulté, les enseignants les amènent à réfléchir en resituant le contexte historique. Par ailleurs, ils insistent sur l'attention à l'orthographe, mais il est difficile de mesurer jusqu'où cela intervient sur le résultat.

L'Histoire est une discipline que les élèves rejettent et ils n'ont vraiment pas envie de venir en classe quand une évaluation est programmée. Les leçons leur paraissent longues, difficiles à apprendre, avec des mots compliqués. Les enseignants reconnaissent d'ailleurs que certains contenus sont complexes à comprendre. Les élèves s'expriment aussi de manière négative sur les épreuves elles-mêmes. Selon eux, les consignes sont parfois difficiles à comprendre, les questions posées ne portent pas toujours sur ce qu'ils ont fait l'effort d'apprendre.

L'image de la discipline Sciences

Les évaluations construisent une discipline Sciences conforme aux textes officiels. Sous cette désignation scolaire, les notions évaluées sont référables (mais non référées) à un

grand nombre de domaines scientifiques, par exemple : la biologie, l'astronomie... Sauf certaines désignations comme Technologie ou Sciences Physiques

Les modalités d'évaluation sont toujours écrites. Sur les documents, il existe une diversité des espaces prévus pour répondre avec une présence importante de schémas. Cela nécessite parfois de préciser les modalités de présentation des réponses. Des contenus tels que la démarche d'investigation et les manipulations ne sont pas évalués parce que les enseignants expliquent ne pas savoir comment faire.

Les évaluations de Sciences laissent les élèves relativement indifférents. Toutefois, ils disent leurs difficultés lorsque les questions leur semblent en décalage avec la leçon apprise, c'est-à-dire lorsqu'il leur est demandé de mobiliser les concepts pour répondre autrement qu'en récitant. En fait, les enjeux scientifiques ne sont pas bien perçus par les élèves.

L'image de la discipline Géographie

Les évaluations de Géographie manifestent l'image d'une discipline construite autour d'espaces, le plus souvent matérialisés par des cartes. Les évaluations de Géographie sont clairement étiquetées disciplinairement. Certains outils tels que les graphiques et tableaux comportent une proximité avec les Mathématiques.

Les modalités évaluatives sont proches de celles de l'Histoire, toujours à l'écrit, mais avec des cadres pour inscrire les réponses plus diversifiés. L'insistance orthographique porte surtout sur les majuscules et l'écriture des noms propres.

C'est une discipline qui est vécue moins négativement que l'Histoire, même si le lexique peut aussi poser problème.

L'image de la discipline Anglais

Les évaluations d'Anglais construisent une discipline bien repérée dans sa globalité. Elle est parfois étiquetée en langue française, parfois en langue anglaise « English ». Les contenus évalués sont plutôt désignés sous forme de compétences parfois rattachées à des domaines tels que ceux du Français (grammaire, dictée, compréhension et oral). Toutefois, le plus souvent les évaluations portent sur des thématiques et visent la connaissance lexicale, par exemple : « Food », la météo... (annexe-clé 02, Anglais).

CONCLUSION GENERALE

Les modalités de passation sont caractérisées par des supports sonores et imagés qui complètent les supports écrits. Les structures de séances sont hybrides : différentes formes de passation se côtoient au sein des séances avec des consignes orales et/ou écrites et des réponses à donner oralement ou à l'écrit. La communication s'effectue dans les deux langues, y compris au cours d'un même tour de parole, ce qui peut engendrer certains malentendus dans les échanges. DB : pour qui ?

L'Anglais n'est pas toujours bien vécu : les élèves se disent stressés surtout à l'oral et pour les activités d'écoute. Ils apprécient toutefois le caractère ludique de certaines passations au cours desquelles le maître leur paraît présent et actif.

L'image des disciplines peu évaluées

L'entrée par les pratiques effectives de l'évaluation formelle occulte certaines disciplines : elles tendent à passer inaperçues parce qu'elles sont peu évaluées ou en tout cas le sont moins formellement (l'EPS, les Éducatifs à l'Informatique, la Musique et les Arts Plastiques). Les quelques documents recueillis, les discours des enseignants et le vécu des élèves permettent toutefois une certaine approche de ces disciplines.

Ainsi l'EPS est évaluée ponctuellement, mais pas par tous les enseignants. Les évaluations découpent cette discipline en domaines, par des désignations de sports, par exemple la natation ou l'athlétisme. Tout n'est pas évalué car cela semble difficile aux enseignants. La mise en œuvre est parfois déléguée à un intervenant ou effectuée conjointement avec le maître. Les traces de l'évaluation se font sous forme de pointages sur des grilles par l'enseignant ou bien par l'élève lui-même sur un document spécifique. Les situations sont publiques, face aux autres élèves spectateurs, voire évaluateurs. Elles s'actualisent aussi lors de situations exceptionnelles et/ou pour une nécessité bien spécifique ; ainsi par exemple l'évaluation de natation dont la réussite permet à l'élève à pratiquer la voile, ou celle de « vélo » au cours d'une sortie de classe⁴⁶³.

Les *Educatifs* à semblent être évalués par des dispositifs assez spécifiques. Ils allient parfois une situation théorique et une situation pratique, par exemple dans le cadre de l'Éducation à la sécurité routière ou des gestes de premiers secours. L'évaluation réussie

⁴⁶³ Celle-ci peut être mise en relation avec l'Éducation à la Sécurité Routière.

CONCLUSION GENERALE

donne lieu à un résultat de type « attestation » ou « permis ». Des experts sont parfois sollicités, voire délégués : ils participent au dispositif évaluatif et attestent de la réussite de l'élève, par exemple le « permis internet » est signé par un gendarme (annexe-clé 01, doc 804). L'évaluation tend à institutionnaliser ces *Éducat*ions à comme une discipline scolaire, bien qu'elle interroge la place de l'expert et la relation aux *pratiques sociales de référence* (Cohen-Azria, 2007/2010b).

L'informatique, ou TIC, comporte une évaluation relativement opaque. Les conditions matérielles complexifient les modalités d'enseignement et de surcroît d'évaluation, parce qu'elles ne permettent pas toujours de mettre en place un dispositif. Ce n'est apparemment pas une discipline évaluée formellement, ce serait plutôt une discipline *validée globalement*, en référence au B2I. Quelques pratiques évoquées par les maitres sont en relation avec la réalisation d'exposés mais les élèves n'y voient pas une évaluation.

Enfin, les disciplines artistiques disparaissent complètement dès lors que l'on souhaite les approcher par l'évaluation formelle. Les enseignants comme les élèves disent qu'il n'y a pas d'évaluation. Les Arts plastiques et l'Éducation musicale ont toutefois une existence évaluative sur les bulletins scolaires : les maitres y indiquent l'investissement et la participation des élèves.

LES APPORTS DE LA THÈSE AUX CHAMPS DE L'ÉVALUATION ET DES DISCIPLINES SCOLAIRES

Cette thèse s'ancre dans le champ de recherche sur l'évaluation scolaire tout en apportant un éclairage quant au fonctionnement des disciplines scolaires. L'approche se situe en didactique comparée. Son originalité tient en l'étude conjointe de ces deux champs (l'évaluation et les disciplines scolaires) et à l'étendue de la recherche sur l'ensemble des disciplines enseignées en fin d'école primaire.

Contribution au champ de l'évaluation

J'ai proposé une modélisation des pratiques évaluatives. Elle permet de réfléchir aux différentes modalités de mises en œuvre de l'évaluation de la préparation jusqu'à l'archivage. J'ai caractérisé la structure des séances d'évaluation à partir de l'analyse d'observations et de documents qui servent de support aux productions évaluatives des élèves. Mon étude se situe donc au plus près de ce qui se passe dans la réalité des classes. Cependant, la centration sur la

passation n'empêche pas de penser les relations à ce qui se passe avant ou après celle-ci. D'ailleurs certaines dimensions cohabitent, ainsi par exemple la préparation à l'épreuve et la passation, la validation et la correction alors que l'élève compose encore.

L'attention portée au discours des élèves a permis de dégager la manière dont ils perçoivent l'évaluation et comment ils la vivent. J'ai montré l'importance donnée aux résultats et l'attachement des élèves à la notation. Cela interroge les travaux portant sur la notation, une dimension le plus souvent discutée et mise en question, parce que présentée comme négative (Antibi, 2003, MEN, 2015). Il me semble important de soulever la motivation positive engendrée par les bons résultats (Barré-de-Miniac et al., 1985 ; Verfaillie-Menouar, 2016b). J'ai aussi mis au jour que la manière dont la préparation s'effectuait prenait part à la motivation à venir en classe lors des évaluations. Cela interroge la relation entre les enseignements et l'évaluation.

Au-delà de ce regard global sur l'évaluation, mes travaux apportent un éclairage sur les variations des pratiques et du vécu des élèves en fonction des disciplines.

Contribution aux travaux sur la discipline

Mes constats contribuent à confirmer une hiérarchie disciplinaire des pratiques enseignantes déjà identifiée et au sein de laquelle le Français et les Mathématiques dominent (Chartier & Renard, 2000 ; Garnier, 2000 ; Tardif & Lessart, 1999). Par ailleurs, mes travaux contribuent à approcher les *configurations disciplinaires* (Reuter, 2007/2010c ; Reuter & Lahanier-Reuter, 2004/2007) telles qu'elles apparaissent dans les pratiques d'évaluation à la fin de l'école primaire. Ils permettent de préciser les « modalités d'existence des disciplines » (Reuter, 2016a, p. 27). J'ai par exemple montré les écarts de construction du Français entre les différentes prescriptions et les pratiques évaluatives. D'autre part, l'absence d'évaluation ou sa délégation à des experts interroge le statut des disciplines si l'on postule comme Chervel que l'évaluation est une des caractéristiques des disciplines (1988, p. 99).

D'autre part, la manière dont les élèves s'expriment sur l'évaluation peut alimenter les travaux sur la conscience disciplinaire c'est-à-dire la manière dont ils construisent les disciplines (Reuter, 2007a, 2007/2010a, 2013b). Ainsi par exemple, le Français serait plutôt constitué de règles d'orthographe et de conjugaison à apprendre, les Mathématiques assez limitées au calcul et aux opérations, l'Histoire aux leçons difficiles à s'approprier et qui

comprennent des mots difficiles. Par ailleurs, selon les élèves, une discipline qui ne s'évalue pas est une discipline « plaisir ». Comment peut-on alors qualifier les disciplines qui s'évaluent ?

LIMITES ET PERSPECTIVES

Des limites méthodologiques

Cette recherche rencontre cependant des limites certaines dues au matériau empirique que j'ai constitué : malgré l'importance et la diversité des données, peu de séances ont été observées pour certaines disciplines, de plus, elles portaient sur des contenus divers. Je n'ai eu que très peu accès aux évaluations non écrites⁴⁶⁴. D'autre part, certaines décisions de traitement et d'analyse ont été difficiles à prendre, voire à mettre en œuvre. Certains résultats auraient aussi pu être mieux étayés par des traitements quantitatifs.

Je nourris encore quelques regrets quant à la temporalité de la recherche. J'ai interrogé les enseignants en amont des observations de séances. J'aurais aimé discuter avec eux de l'ensemble des constats pour qu'ils m'éclairerent encore davantage sur leurs pratiques, sur leur manière de vivre les évaluations, ou bien encore le regard qu'ils pourraient avoir sur le vécu de leurs élèves. De même, pour des raisons de calendrier scolaire, j'ai interrogé les élèves avant d'avoir mis au jour les caractéristiques disciplinaires des pratiques d'évaluation. Des interrogations restent en suspens, des constats ne sont pas éclairés. Cela pourrait ouvrir à des travaux futurs.

D'autre part, l'étude est limitée par le terrain exploré. Ce sont des enseignants d'école primaire qui enseignent toutes les disciplines, selon une pédagogie plutôt classique. Elle n'interroge pas les pédagogies alternatives, ni des enseignants spécialistes de disciplines, ceux du collège par exemple. Je ne me suis pas non plus intéressée aux parents qui, pourtant, participent aux révisions et sont sensibles aux résultats (Barré-de-Miniac, Bounoure & Delclaux, 1985). Enfin, l'entrée aurait pu être complétée par d'autres documents reflétant des pratiques : les préparations des enseignants, les agendas des élèves, indicateurs de la préparation des évaluations et des révisions à effectuer.

⁴⁶⁴ Cela interroge leur côté formel ou la réticence des enseignants.

Étudier d'autres lieux, d'autres pédagogies

Mes travaux ont constitué une démarche de recherche possible, la démarche pourrait être utile pour interroger les modalités d'évaluation d'autres espaces. L'évaluation étant le reflet, même transformé, de ce qui s'enseigne, il est probable que d'autres modalités d'évaluation existent en raison de modalités d'enseignement, de disciplines ou de contenus différents de ceux que j'ai étudiés. Je pense par exemple, à d'autres niveaux scolaires et à d'autres pédagogies, ou bien encore à l'enseignement supérieur ou professionnel pour lesquels nombre d'enseignements sont « pratiques ».

Cela est aussi en relation avec les programmes et instructions officielles en raison de la prescription des enseignements à effectuer. Leur évolution engage à modifier les pratiques évaluatives. Par exemple, la mise en place du livret Personnel de compétences d'élèves (MEN, 2011c) incite les enseignants à (re)penser leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation ; la tendance à préconiser la suppression des notes interroge les modalités classiques d'évaluation.

Faire entendre les besoins de clarification des contenus et de formation des enseignants.

J'ai soulevé la question de la complexité de l'évaluation pour les enseignants. Ceux-ci s'interrogent sur leur manière de pratiquer, ils disent leur difficulté face à certains contenus et surtout, face à tout ce qui ne s'évalue pas à l'écrit. Ainsi la recherche confirme les difficultés des maîtres pour évaluer des productions orales et l'oral (Destailleur, 2014 ; Garcia-Debanç, 1999 ; Nonnon2005), tout comme certaines activités sportives et les *Éducat*ions à. Ils se demandent aussi quels dispositifs mettre en place en Sciences pour évaluer les dimensions expérimentales. Enfin, ils renoncent à évaluer formellement les domaines artistiques parce qu'ils ne se sentent pas légitimes pour le faire, et ils ne semblent pas à l'aise pour évaluer l'Éducation Civique et Morale.

Les enseignants mentionnent aussi une certaine confusion dans le repérage des contenus disciplinaires prescrits en raison des diverses modalités d'institutionnalisation (les programmes scolaires officiels, les compétences du socle commun, les recommandations, les livrets scolaires des élèves, les attestations). Il me semble que bon nombre de difficultés évaluatives sont à mettre en relation avec les difficultés d'appropriation des attendus

institutionnels et les difficultés d'enseignement de certains contenus ou domaines disciplinaires.

Envisager différemment les effets de l'évaluation sur les élèves

La place donnée au discours des élèves a permis d'approcher des dimensions des pratiques peu visibles, mais aussi de confirmer que l'évaluation n'est pas toujours vécue négativement et que le vécu varie en fonction des disciplines. Même si des élèves disent qu'ils n'aiment jamais les évaluations, ils semblent plutôt confiants pour les évaluations qui relèvent d'exercices évaluatifs proches de ce qu'ils ont l'habitude de faire en classe, surtout en Français et en Mathématiques. Mais ce sont aussi les disciplines qu'ils signalent comme importantes et pour lesquelles il convient de réussir les évaluations. Dès lors, ils en craignent les résultats. Lorsque les élèves se sentent sereins pour une évaluation, quand ils sentent qu'ils y sont bien préparés, ils sont motivés à venir en classe. A l'inverse, en Histoire par exemple, le rejet des évaluations dé motive les élèves, surtout en raison des leçons.

Cette manière d'envisager les effets positifs ou négatifs des pratiques d'évaluation sur les élèves est une piste de réflexion pour penser le décrochage scolaire (Reuter, 2016c). Les difficultés et le vécu négatif des moments évaluatifs peuvent être source de rejet d'une discipline qui pourrait s'accrocher dans la suite du cursus, alors qu'à l'inverse l'approche positive de l'évaluation peut être pensée comme une source d'accrochage (Verfaillie-Menouar & Ordonez-Pichetti, 2016).

L'évaluation pour interroger les modalités d'enseignements

J'ai montré que des pratiques de passation des évaluations s'avéraient proches de situations d'enseignement en particulier dans les modalités de communication et d'échange avec les élèves. Par ailleurs, l'évaluation reflète, au moins en partie, la manière dont l'enseignement disciplinaire est effectué. Les écarts ou la proximité avec ce qui a été fait en classe explique la manière dont les élèves s'approprient les consignes évaluatives. Une piste de travail pourrait consister à creuser la relation entre les modalités d'évaluation et l'enseignement qui a été effectué en amont.

J'ai le sentiment d'avoir largement survolé un ensemble permettant d'ouvrir à d'autres perspectives de recherche... Certains trouveront, du moins je l'espère, matière à de nouvelles interrogations...

GLOSSAIRE DES SIGLES ET ABREVIATIONS UTILISES

A.P.C. : Activités Pédagogiques Complémentaires (c'est un dispositif en vigueur lors de la recherche).

B2I : Brevet Informatique et Internet.

BO : Bulletin Officiel.

CM1 : Cours Moyen première année (correspond à la quatrième année de l'école élémentaire française).

CM2 : Cours Moyen deuxième année (correspond à la cinquième année de l'école élémentaire française).

CP : Cours Préparatoire (correspond à la première année de l'école élémentaire française).

EPS : Éducation Physique et Sportive.

E.R.E.A : Établissement Régional d'Éducation Adaptée.

IGEN : Inspection Générale de l'Éducation Nationale.

I.O. : Instructions officielles.

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale.

P.P.R.E. : Programme Personnalisé de Réussite Éducative.

ROLL : Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture.

TIC : Technologies de l'Information et de la communication

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

TUIC : Technologies Usuelles de l'information et de la communication

INDEX DES NOMS CITES

- Abernot, 25, 28, 29, 32, 36, 44, 246
- Allal, 16, 32
- Altet, 17, 18, 25, 65, 159, 350
- Antibi, 29, 40, 352, 445
- Astolfi, 27, 64, 86, 143, 269, 286, 421
- Audigier, 114, 115, 117, 124, 126, 195, 196, 227, 232, 233, 419
- Bachy, 156, 157
- Bain, 25, 32, 39, 104
- Barbu, 64
- Bardi, 19, 22, 23
- Bardin, 160, 172
- Barré-de-Miniac, 28, 381, 445, 446
- Barrère, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 29, 31, 34, 83, 352
- Bart, 1, 3, 22, 38, 39, 42, 48, 50, 61, 86, 90, 100, 103, 104, 105, 106, 109, 117, 126, 159, 213, 226, 228, 238, 438
- Beaucamp, 116, 194, 235, 339, 349
- Belair, 16, 21, 25, 27, 30, 32, 39, 68
- Bercier-Larivière, 23, 179, 352
- Berdot, 177, 297
- Berzin, 159
- Bisault, 159
- Blanchard-Laville, 17, 18, 59, 177, 297
- Blanchet, 168, 169, 172
- Bloom, 35
- Bouissou, 196
- Bounoure, 28, 29, 446
- Bourg, 117
- Bourgeois, 64, 225
- Bressoux, 65, 350
- Brézillon, 35, 38
- Bronckart, 116
- Brousseau, 54, 286, 295, 296, 351, 440
- Bru, 11, 17, 18, 23, 43, 65, 104, 258, 350
- Bucheton, 18
- Burton, 32
- Cardinet, 21, 22, 23, 24, 27, 29, 30, 32, 34, 39, 44, 53, 57, 85, 92, 137
- Carette, 16, 20, 21
- Cauterman, 189
- Caverni, 16, 25, 26, 28, 32, 33, 35
- Champault, 35, 38
- Chartier, 49, 71, 74, 80, 106, 135, 233, 234, 235, 445
- Chaussecourte, 177, 297
- Chazal, 23, 31, 38
- Chervel, 105, 106, 107, 108, 201, 208, 214, 291, 445

INDEX DES NOMS CITES

Chevallard, 28, 29, 32, 44, 57, 85, 92

Clément, 14, 193, 261, 288, 313

Cohen-Azria, 20, 103, 114, 163, 226, 227, 233, 444

Colomb, 439

Condette, 111, 434

Constant, 189

Coquidé, 226, 227

Crahay, 138

Daunay, 17, 18, 22, 39, 41, 42, 70, 80, 103, 104, 108, 109, 111, 112, 146, 213, 238

Dauvisis, 16, 28, 29, 32

Davaud, 25

De Ketele, 22, 26, 27, 36

De Landsheere, 26, 27, 32, 34, 35, 36

Dechamboux, 190, 191

Delannoy-Courdent, 53, 159

Delcambre, 19, 22, 27, 29, 41, 53, 74, 103, 104, 105, 124, 143, 148, 149, 159, 180, 189, 201, 213, 218, 246, 320, 439

Delclaux, 28, 29, 446

Delforce, 47

Dionne, 16, 21, 39, 68

Dister, 154, 155, 157

Dolz, 20, 22, 159, 160

Drouin, 195

Dufays, 20, 110, 132

Dufour, 3, 49, 111, 112, 113, 193, 196, 285

Dupin, 104, 286, 288

Dupriez, 16, 20, 21

Duru-Bella, 27, 29

Durupt, 196, 225, 266, 268, 273, 274, 419

Duval, 333

Epstein, 30

Etienne, 23, 29, 71

Feldman, 28, 29, 32, 57, 92

Fialip-Baratte, 67, 201, 292

Figari, 22, 26

Fluckiger, 61, 103, 104, 105, 106, 117, 146, 213, 226, 228, 238

Forest, 64, 152, 153

Forgette-Giroux, 23, 352

Garcia-Debanc, 20, 104, 218, 246, 447

Garnier, 233, 234, 235, 445

Giguère, 71

Gimonnet, 23, 29, 32, 80

Goigoux, 17

Goody, 246

Gotman, 168, 169, 172

Grangeat, 21, 38

Hadji, 26, 27, 137

Halté, 32, 47, 79, 101, 103, 107, 108, 112, 141, 208, 214

INDEX DES NOMS CITES

Harlé-Giard, 21, 24, 39, 279

Hassan, 103, 122, 146, 333

Jacobi, 193

Jeanjean, 155

Jocelyn, 16, 25, 32, 353

Jorro, 1, 3, 18, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 30, 32, 33, 48, 54, 79, 80, 94, 95, 189, 433

Joshua, 104, 286, 288

Josso-Perrochaud, 21, 24, 39, 279

Jovenet, 18

Kaufmann, 169, 170

Lafontaine, 21, 39

Lahanier-Reuter, 3, 25, 38, 52, 53, 67, 90, 103, 108, 111, 114, 115, 119, 122, 124, 126, 128, 140, 146, 149, 162, 163, 179, 180, 186, 198, 200, 204, 233, 234, 235, 371, 372, 434, 445

Lange, 227

Langellier, 193

Laurent, 218

Lavault, 16

Le Bourgeois, 225

Leconte-Lambert, 65, 350

Legeaume, 110, 116, 118, 141

Lessard, 20, 21, 233, 234

Loarer, 22

Lusetti, 80

Manesse, 106, 201, 286, 291

Marcel, 20

Martinand, 107, 111, 112, 227

Mas, 80, 189

Maurice, 22

Mégard, 19, 22, 23

Mercier, 112

Merle, 9, 10, 22, 26, 27, 28, 29, 40, 67, 68, 137, 138, 230, 314, 352, 434

Meyer, 25, 32, 34, 35

Mingat, 29

Morisse, 70, 82, 83, 84, 85, 173

Mottier-Lopez, 1, 3, 16, 22, 26, 138, 190, 191

Mousseau, 196, 197

Nicolas, 125, 175

Nidegger, 21, 39

Noizet, 16, 25, 26, 28, 32, 33, 35

Nonnon, 218, 251, 304, 316

Normand, 23, 31, 38

Ollagnier, 22

Orange, 112

Ordonez-Pichetti, 3, 110, 164, 168, 371, 434, 448

Oudart, 25, 104

Perrenoud, 9, 10, 20, 21, 25, 26, 27, 32, 40, 68, 83, 223, 230, 231, 232, 235, 246, 315, 316, 389, 391, 417, 439

Perrin-Glorian, 333

INDEX DES NOMS CITES

- Petitjean, 25, 26, 32, 138
- Philippot, 196
- Pieron, 16, 47, 70
- Piot, 132
- Porcher, 21, 25
- Raybaud-Patin, 23, 30, 39, 40
- Régerat, 225
- Rémond, 37, 38
- Renard, 49, 71, 74, 80, 135, 233, 234, 235, 445
- Reuter, 1, 3, 18, 19, 22, 25, 27, 38, 40, 41, 43, 52, 53, 67, 71, 75, 80, 90, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 126, 128, 140, 141, 142, 143, 146, 149, 162, 163, 164, 179, 180, 181, 186, 198, 200, 201, 204, 208, 213, 214, 224, 233, 234, 235, 263, 291, 315, 352, 371, 372, 373, 374, 431, 434, 439, 445, 448
- Rey, 20, 22, 53
- Robert, 258
- Roditi, 1, 3, 18, 20, 21, 24, 63, 120, 159, 258, 333
- Roegiers, 23, 25, 48, 382
- Ronveaux, 160
- Roth, 23
- Sarrazy, 65
- Schneuwly, 105, 106, 159, 160
- Sensevy, 18, 64, 112
- Serry, 190, 191
- Sido, 111
- Simard, 20
- Simon, 154, 155, 157
- Sourp, 196, 197
- Soussi, 21, 39
- Tardif, 20, 21, 27, 233, 234, 445
- Tardy, 195
- Tessaro, 190, 191
- Thélot, 16, 21, 25, 35, 37, 38
- Thépaut, 103, 112
- Tourneur, 230
- Tutiaux-Guillon, 107, 115, 233
- Verfaillie-Menouar, 11, 19, 20, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 50, 86, 89, 90, 94, 95, 96, 100, 109, 111, 119, 126, 128, 129, 145, 152, 156, 159, 160, 162, 164, 168, 178, 181, 198, 200, 204, 253, 352, 371, 372, 374, 379, 381, 388, 414, 418, 438, 445, 448
- Vilatte, 167
- Villabona, 190, 191
- Vinatier, 18
- Vincent, 75
- Vion, 155
- Wanlin, 32
- Weiss, 22, 24
- Withner, 189
- Yu, 3, 111

INDEX DES NOMS CITES

Zaid, 226

415, 417, 427

Zakhartchouk, 25, 52, 54, 57, 76, 302, 414,
415, 417, 427

TABLE DES EXTRAITS

Extrait 1 : Échange d'extrapolation autour d'Enstein et Mickael Jordan (T20, 14-26).....	61
Extrait 2 : Échange entre élèves accompagné par l'enseignant (M7, 77-82).....	95
Extrait 3 : Exemple de tableau de transcription d'observation (annexe 8, T1, 66 à 74)	155
Extrait 4 : Une minute au cours de laquelle Robert jongle entre les groupes d'élèves (T18, 21-24).....	258
Extrait 5 : Robert amène Sandy à identifier une réponse parmi une série de propositions (T19, 104-117).	287
Extrait 6 : Un échange dirigé pour expliquer une consigne (T19, 156-168).....	288
Extrait 7 : Marcel insiste sur les liaisons pour inciter à accorder le pluriel (T14, 257-267)..	296
Extrait 8 : Quand Sophie incite un élève à accorder un adjectif (M11, 165-171).....	297
Extrait 9 : Quand Robert (le maitre) participe à l'échange pour définir une ménagerie (M12, 25-29)	301
Extrait 10 : Catherine fait déduire ce que signifie égaye (T17, 97-117).....	301
Extrait 11 : C'est quoi des gorges chaudes ? (T17, 156-159)	302
Extrait 12 : Mathys est invité à proposer une note de poésie pour un élève (T5, 41-43).....	308
Extrait 13 : La note de poésie est discutée avec les élèves (T5, 158-166).....	308
Extrait 14 : Catherine désigne l'élève qui va réciter en fonction de la poésie choisie.....	311
Extrait 15 : Quand Marcel mime le texte pour accompagner l'élève qui récite (T9)	313
Extrait 16 : Marcel propose un outil pour trouver la réponse (T10, 89-91).....	321
Extrait 17 : Quand Robert explique le symbole mathématique d'inégalité (M14, 7-18).....	322
Extrait 18 : Exemples d'échanges en deux langues (T20, 43-47 et T12, 410-414)	344
Extrait 19 : Malentendu autour d'une consigne écrite en deux langues (T21, 123-135)	346
Extrait 20 : Un malentendu sur la langue à utiliser (T12, 243-255).....	347
Extrait 21 : Marcel fait répéter une réponse jusqu'à ce qu'elle soit correctement prononcée (T12, 443- 455)	347

TABLE DES EXTRAITS

Extrait 22 : Daniella est interrogée pour donner l'exemple à répéter (184-190)	348
Extrait 23 : Le calcul mental, une évaluation plutôt aléatoire (Benjamin, él 68, 288-290) ...	359
Extrait 24 : L'évaluation de calcul mental, un contenu surprise (Eloïse, annexe-clé 09-73, 192-200)	359
Extrait 25 : Eden explique l'évaluation et à qui elle sert (annexe-clé 09-45, 50-56).....	360
Extrait 26 : Hugo donne son point de vue sur l'école sans évaluation (él 50, 335-344).....	361
Extrait 27 : Entretien Simon, à propos de l'Anglais (annexe-clé 09-39, 65-72).....	366
Extrait 28 : L'importance des évaluations et des disciplines scolaires, selon Célia	368
Extrait 29 : Shannone perçoit une préparation d'évaluation dans les exercices quotidiens...	390
Extrait 30 : Lukas doute que les exercices à faire à la maison préparent à l'évaluation.....	391
Extrait 31 : Les questions en classe pour réviser (Hugo, annexe-clé 09-50, 200-206).....	393
Extrait 32 : Des exercices explicites pour préparer l'évaluation (Margot, 179-188).....	393
Extrait 33 : Apprendre de la même manière en Histoire, Géographie et Sciences	408
Extrait 34 : Tristan rage de ne pas avoir été interrogé sur la totalité de la leçon (annexe-clé 09-26, 281-299)	420
Extrait 35 : Angèle explique que tous les élèves ne sont pas aidés de la même manière	425
Extrait 36 : « Regarde dans le texte » : une réponse satisfaisante pour Gabriel (annexe-clé 09-08, 288-306)	427
Extrait 37 : Le résultat annoncé publiquement peut-être bien vécu (annexe-clé 09-73, 276-280).....	434

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Exemple de copie d'élève, une page de cahier (doc 8).....	72
Figure 2 : Un photocopie (doc 712)	73
Figure 3 : Une grille d'évaluation d'élève (doc 329)	74
Figure 4 : Identification du document, deux exemples (annexe-clé 01, doc 478 et 489)	75
Figure 5 : Un exemple de barème en Français (doc T17)	77
Figure 6 : Identification du document déléguée à l'élève (doc 741).....	78
Figure 7 : Traces de l'enseignant sur la production de l'élève (doc 511)	79
Figure 8 : Visées extérieures des documents, deux exemples (doc 387 et 647)	81
Figure 9 : Extrait des relevés effectués sur les documents.....	140
Figure 10 : Exemple d'indications disciplinaires en entête de document (doc 582).....	142
Figure 11 : Les « autres indications » d'un document : les compétences	143
Figure 12 : Extrait de l'intitulé du document 762	148
Figure 13 : Extrait de l'intitulé du document 755	149
Figure 14 : Transcription du guide d'entretien avec Daniella.....	169
Figure 15. Les questions communes aux enseignants.....	174
Figure 16 : la date en anglais, pour l'Anglais (doc 522)	186
Figure 17 : « Réponse » d'élève sans trace de production effective (doc 77).....	188
Figure 18 : Indication de tâches sans trace de production de l'élève (doc 329)	188
Figure 19 : Une grille barème ou autoévaluation en expression écrite ? (doc 300).....	190
Figure 20 : Illustration ludique en Mathématiques	192
Figure 21 : Micro-illustrations disciplinaires	193
Figure 22 : Une illustration pour évaluer en conjugaison (doc 719).....	194
Figure 23 : Des illustrations nécessaires à la production de l'élève en Mathématiques	195

TABLE DES FIGURES

Figure 24 : Une illustration qui remplace les données textuelles d'un problème de Mathématiques (doc T10)	195
Figure 25 : Ordonner et dater des images en Histoire (doc 310)	196
Figure 26 : Intitulé en entête combinant un domaine et un contenu, en Mathématiques (doc 288).....	205
Figure 27 : La place de l'orthographe sur un document d'Histoire	274
Figure 28 : Un code couleur pour les fonctions grammaticales (annexe-clé 01, doc 718)	283
Figure 29 : Un code couleur pour les terminaisons de conjugaison (annexe-clé 01, doc 90)	283
Figure 30 : le code couleur rouge pour le verbe (annexe-clé 01, doc 357).....	283
Figure 31 : Évaluation individuelle au sein d'un groupe, structure de séance.....	306
Figure 32 : Indications de rapidité en calcul mental	329
Figure 33 : Tableau support des réponses en calcul mental (T11).....	330
Figure 34 : Indications des contenus sur le support d'évaluation (séance T21)	336
Figure 35 : Structure hybride pour une séance alliant l'oral et l'écrit (T12)	341
Figure 36 : Structure hybride d'une séance d'Anglais limitée à des productions écrites	342
Figure 37 : L'usage de l'anglais et du français sur les intitulés des documents	343
Figure 38 : Des consignes écrites en deux langues (doc 204).....	344
Figure 39 : Une consigne écrite en deux langues (annexe 6, T21)	345
Figure 40 : Aimer ou non une discipline et la relation à la motivation face à une évaluation	378
Figure 41 : Répartition des réponses par séance à la question :.....	395
Figure 42 : Alexis a peur de dire qu'il n'a pas compris (él 62, 180-184).	398
Figure 43 : Poser des questions, ne pas en poser et être aidé par celles des autres.....	424

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Abréviations des disciplines référencées dans le texte et les annexes	14
Tableau 2 : Modélisation de l'évaluation, place de la séance et des composantes	43
Tableau 3 : Phases et composantes de la séance de passation	62
Tableau 4 : Structure prescrite d'une séance d'évaluations nationales	91
Tableau 5 : Domaines et sous-domaines du Français dans l'espace des prescriptions	102
Tableau 6 : Étapes chronologiques de la recherche sur le terrain	131
Tableau 7 : Documents d'évaluation recueillis pour chaque enseignant, par année scolaire	136
Tableau 8 : Exemples de relevé et de rattachement disciplinaire	144
Tableau 9 : Répartition des observations par classe et par discipline	151
Tableau 10 : Illustration d'un découpage de discours en tours de paroles (séance M14).....	158
Tableau 11 : Répartition par type de questionnaire et par classe	161
Tableau 12 : Répartition quantitative des questionnaires post-évaluation, par classe et par matière	165
Tableau 13 : Répartition quantitative des entretiens d'élèves, par classe	168
Tableau 14 : Les documents sur copies, répartition disciplinaire	185
Tableau 15 : Les dénominations des disciplines sur les documents	199
Tableau 16 : Présence des désignations de domaines sur les documents.....	201
Tableau 17 : Les principales dénominations des domaines du Français.....	202
Tableau 18 : Les principales dénominations des domaines de Mathématiques	203
Tableau 19 : Désignation de contenus en entête des documents de Français et de Mathématiques	204
Tableau 20 : Les indications de contenus d'Histoire, Géographie, Sciences et Anglais en entête des documents.....	206
Tableau 21 : Hiérarchie des disciplines représentées dans les documents d'évaluation.....	210

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 22 : Hiérarchie disciplinaire, comparaison entre les prescriptions et les pratiques évaluatives	212
Tableau 23 : Classement des domaines évalués du Français	214
Tableau 24 : Classement des domaines évalués en Mathématiques	215
Tableau 25 : Structure de séance en phases alternées	240
Tableau 26 : Structure de séance en phases simultanées	242
Tableau 27 : Les séances observées dans la classe de Marc, par discipline	254
Tableau 28 : les séances observées dans la classe de Robert, par discipline	254
Tableau 29 : les séances observées dans la classe de Marcel, par discipline	255
Tableau 30 : les séances observées dans la classe de Catherine	256
Tableau 31 : Durée des séances d'Histoire, Géographie et Sciences (en minutes).....	265
Tableau 32 : Les séances d'Histoire et de Géographie observées.....	265
Tableau 33 : Répartition des évaluations de Français, par domaine	281
Tableau 34 : Les séances de lecture observées	298
Tableau 35 : Les neuf séances observées en Mathématiques.....	318
Tableau 36 : Trois séances d'Anglais observées.....	335
Tableau 37 : Classement des séances qui ont le plus surpris les élèves.....	357
Tableau 38 : Quantité d'évaluations perçues par les élèves pour chaque discipline (78 questionnaires)	363
Tableau 39 : Poids de l'évaluation sur le vécu des disciplines (par discipline).....	373
Tableau 40 : Comparaison disciplinaire des parts positives et négatives de l'évaluation.....	374
Tableau 41 : Part de l'évaluation sur la motivation à venir en classe (en nombres de mentions)	375
Tableau 42 : Motivation à venir à l'école pour une évaluation, versants positif et négatif ...	376
Tableau 43 : Classement disciplinaire de la motivation à venir à l'école en raison d'évaluations	376
Tableau 44 : Classement des disciplines, selon les émotions ressenties la veille de l'évaluation	384

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 45 : Classement disciplinaire de la part des leçons sur la motivation	385
Tableau 46 : Des consignes difficiles à comprendre, classement disciplinaire.....	416
Tableau 47 : Désaccords des élèves sur le fait d'avoir déjà fait ce genre d'exercices.....	418

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abernot Yvan (1988/1996) : *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris, Dunod.

Allal Linda, Mottiez Lopez Lucie (2005): Formative assessment of learning : A review of publications in French, *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris, OECD-CERI Publication (Wath Works in innovation in education), 241-264.

Allal Linda, Bain Daniel & Perrenoud Philippe, (dir) (1993) : *L'évaluation formative et didactique du français*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Altet Marguerite (1992) : Une formation des enseignants à l'évaluation formative : Prise de conscience des types de régulation des interventions pédagogiques à partir de l'analyse des épisodes d'une séance, Colloque international de l'AFIRSE (Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation), *Les évaluations*, Carcassonne 9,10 et 11 mai 1991, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 73-75.

Altet Marguerite (2002) : Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle, *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, Paris, INRP, 85-93.

Altet Marguerite, Bru Marc & Blanchard-Laville Claudine, (dir) (2012) : Les pratiques enseignantes, leurs processus de fonctionnement : un objet pour les sciences de l'éducation, Altet Marguerite, Bru Marc & Blanchard-Laville Claudine: *Observer les pratiques enseignantes*, Paris, L'Harmattan, 9-26.

Antibi André (2003) : *La constante Macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Toulouse, Math'Adore.

Astolfi Jean-Pierre (2008/2010) : *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

Astolfi Jean-Pierre, Develay Michel (1989/1998) : *La didactique des sciences*, Paris, Presses Universitaires de France.

Audigier François (1995) : Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves, *Spirale*, n°15, 61-89. [En ligne : https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/3_AUDIGIER_Spi15.pdf, dernière consultation le 06/08/2016].

Audigier François (2004) : Les conceptions et représentations que les instituteurs et professeurs d'école ont de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique, Audigier François, Tutiaux-Guillon Nicole, (dir) : *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Lyon, INRP, 33-102.

Audigier François (2012a) : Les Éductions à... et la formation au monde social, *Recherches en Didactiques – Les cahiers Théodile*, n° 14, *Activités disciplinaires dans le secondaire*, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3, 47-63.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Audigier François (2012b) : Les Éducation à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse, *Recherches en Didactiques – Les cahiers Théodile*, n° 13, *Les contenus disciplinaires*, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3, 25-38.
- Audigier François, Chevalier Jean-Pierre, Le Bourgeois Roselyne, Moretti Sylvie & Ogier Angelina (2004) : Les conceptions et représentations que les instituteurs et professeurs d'école ont de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique, Audigier François, Tutiaux-Guillon Nicole, (dir.): *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Lyon, INRP, 33-102.
- Audigier François, Tutiaux-Guillon Nicole, dir. (2004) : *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Lyon, INRP.
- Audigier François, Tutiaux-Guillon Nicole (2004) : Conclusion, Audigier François, Tutiaux-Guillon Nicole, (dir) : *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Lyon, INRP, 301-316.
- Bachy Sylviane, Dister Anne, Francard Michel, Geron Geneviève, Giroul Vincent, Hambye Philippe, Simon Anne-Catherine & Wilmet Régine (2007) : *Conventions de transcription régissant les corpus de la banque de données VALIBEL*. [En ligne : https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/valibel/documents/conventions_valibel_2004.PD, dernière consultation le 20/01/2018].
- Bain Daniel (2002) : De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes, Dolz Joaquim, Ollagnier Edmée, (dir), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur « Raisons éducatives », 129-145.
- Bain Daniel (2003) : Pisa et la lecture : un point de vue de didacticien. Analyse critique de la validé didactique d'une enquête internationale sur la compréhension de l'écrit, *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, n°25, Fribourg, Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE), 59-78.
- Bardi Anne-Marie, Mégard Marie (2009) : L'évaluation des élèves en France, à un moment charnière de leur histoire, *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 32, n° 3, ADMEE-Canada, Université Laval, 125-152.
- Bardin Laurence (1977/2009) : *L'analyse des contenus*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Barré-de-Miniac Christine, Bounoure Annick & Delclaux Monique (1985) : *Professeurs, élèves, parents face à l'évaluation*, Paris, INRP.
- Barrère Anne (2002) : *Les enseignants au travail, routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- Barrère Anne (2003) : Les élèves face à l'évaluation : de l'imprévisibilité à l'opacité, *Recherches n° 38, Évaluation et examens*, Lille, ARDPF (Association Recherches pour une Didactique et une Pédagogie du Français), 43-59.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bart Daniel (2015) : Les évaluations nationales : un « outil » insaisissable ? Une analyse de la documentation institutionnelle sur le dispositif, *Recherches*, n° 63, *L'évaluation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 51-72.
- Bart Daniel, Daunay Bertrand (2015) : Un plaisir à livre ouvert ? L'évaluation du plaisir de lire dans le PISA, *Recherches*, n° 63, *L'évaluation*, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3, 147-161.
- Bart Daniel, Daunay Bertrand (2016) : *Les blagues à PISA. Le discours sur l'école d'une institution internationale*, Vulaines sur Seine, Editions du Croquant.
- Bart Daniel, Fluckiger Cédric (2015) : Évaluation, fabrication des contenus et disciplines d'enseignement, Daunay Bertrand, Fluckiger Cédric & Hassan Rouba, (dir), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage, approches didactiques*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 143-160.
- Beaucamp Jacques (2006) : Rôle et fonctions de l'évaluation dans l'apprentissage d'une langue vivante à l'école, *Les cahiers d'Études du CUEEP*, n° 57, *L'évaluation : regards croisés en didactiques*, Lille, CUEEP, 59-67.
- Belair Louise- M (1999) : *L'évaluation dans l'école, nouvelles pratiques*. Paris, ESF.
- Belair Louise- M, Dionne Éric (2009) : Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois : entre décisions politiques et pratiques en salle de classe, *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 32, n° 3, Laval, ADMEE-Canada, Université Laval, 77-100.
- Bercier-Larivière Micheline, Forgette-Giroux Micheline (1995) : L'évaluation des apprentissages telle que perçue par des élèves de 6^e, 7^e et 8^e années, *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 18, n°1, 37-58.
- Berdot Pierre, Blanchard-Laville Claudine & Chaussecourte Philippe (2003) : Analyse clinique, Blanchard-Laville Claudine, (dir), *Une séance de cours ordinaire. « Mélanie, tiens passe au tableau »*, Paris, L'Harmattan, 159-197.
- Bisault Joël, Berzin Christine (2009) : Analyse didactique de l'activité effective des élèves en sciences à l'école primaire, *Éducation et didactique*, vol 3, n°2, 77-99. [En ligne, <http://educationdidactique.revues.org/510>, dernière consultation le 28/08/2017].
- Blanchard-Laville Claudine (2001/2002) : *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Blanchard-Laville Claudine, (dir), (2003) : *Une séance de cours ordinaire. « Mélanie tiens passe au tableau »*, Paris, L'Harmattan.
- Blanche-Benveniste Claire, Jeanjean Colette (1987) : *Le Français parlé. Transcription et édition*, Paris, Didier Érudition.
- Blanchet Alain, Gotman Anne (1992/2007) : *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris, Armand Colin.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bloom Benjamin Samuel (1979) : *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Labor/Nathan.
- Bourg Adrien (2014) : De l'utilisation de la transposition didactique dans les travaux concernant les sciences de l'éducation musicale, *Recherches en Didactiques*, n° 18, *Didactiques et disciplines*, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3, 25-44.
- Bourgeois Isabelle (2007) : Caractérisation des interventions enseignantes, *Aster* n° 45, *Professionnalité des enseignants en sciences expérimentales*, Lyon, INRP, 65-90.
- Bressoux Pascal, Bru Marc, Altet Marguerite & Leconte-Lambert Claire (1999) : Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire, *Revue Française de Pédagogie*, n°126, *L'acquisition/apprentissage de l'orthographe*, Paris, INRP, 97-110.
- Brézillon Gérard, Champault Françoise (2008) : Les évaluations diagnostiques en France, Baillat Gilles, De Ketele Jean-Marie, Paquay Léopold & Thélot Claude, (dir), *Evaluer pour former*. Bruxelles, De Boeck, 83-98.
- Bronckart Jean-Paul (2013) : Quelques réflexions pour un redéploiement de la didactique des langues, *Recherches en Didactiques – Les cahiers Théodile* n°15, *Perspectives actuelles des recherches en didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3, 15-38.
- Brousseau Guy (1984) : Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques. [En ligne : <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2012/02/84-Le-r%C3%B4le-central-du-contrat.pdf>, dernière consultation le 24 mars 2017].
- Brousseau Guy (1998/2010) : Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques. [En ligne : http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf, dernière consultation le 25/06/2017].
- Bru Marc (1992) L'évaluation de (dans) l'enseignement et de (dans) l'apprentissage, Colloque international de l'AFIRSE (Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation), *Les évaluations*, Carcassonne 9, 10 et 11 mai 1991, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 11-19.
- Bru Marc (2004) : Les pratiques enseignantes comme objet de recherche, Marcel Jean-François, (dir), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris, L'Harmattan, 281-299.
- Bucheton Dominique (2009/2011) : *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Editions Octarès.
- Bucheton Dominique, Jorro Anne (2009/2011) : Une posture de « chercheur en lien avec la formation ». La quête d'un éthos scientifique, Bucheton Dominique, (dir), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, Editions Octarès, 7-24.
- Cardinet Jean (1988) : *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Cardinet Jean (1989) : Évaluer sans juger, *Revue Française de Pédagogie*, n° 88, Paris, INRP, 41-52. [En ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1989_num_88_1_1412, dernière consultation le 6/06/2016].
- Carette Vincent, Dupriez Vincent (2009) : La lente émergence d'une politique scolaire en matière d'évaluation des élèves. Quinze ans de transformations en Belgique francophone, *Mesure et évaluation en éducation*, vol 32, n° 3, Laval, ADMEE-Canada, Université Laval, 23-45.
- Cauterman Marie-Michèle (1994) : Évaluer avec des grilles, *Recherches* n° 21, *Pratiques d'évaluation*. Lille, Association Française des Enseignants du Français, 121-129.
- Chartier Anne-Marie (2003) : Exercices écrits et cahiers d'élèves : réflexions sur des pratiques de longue durée, *Le Télémaque*, n° 24, 81-110.
- Chartier Anne-Marie, Renard Patricia (2000) : Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire, *Repères*, n° 22, *Les outils d'enseignement du Français*. Paris, INRP, 135-159.
- Chazal Dominique, Normand Romuald (2003) : Les évaluations en 6^e : les difficultés de traduction d'une politique, *Recherches*, n°38, *Évaluations et examens*, Lille, Association Recherches pour une Didactique et une Pédagogie du Français, 9-19.
- Chervel André (1988) : L'histoire des disciplines scolaires : Réflexions sur un domaine de recherche, *Histoire de l'éducation*, n°38, *Pour une histoire des disciplines scolaires*, Paris, INRP, 59-119, [En ligne :http://ife.ens-lyon.fr/publications/editionelectronique/histoireeducation/INRP_RH038_3.pdf, dernière consultation le 08/07/2016].
- Chervel André, Manesse Danièle (1989) : *La dictée. Les Français et l'orthographe 1873-1987*. Paris, INRP/Calman-Lévy.
- Chevallard Yves (1986/1991) : Vers une analyse didactique des faits d'évaluation, De Ketele Jean-Marie, (dir), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck, 31-59.
- Chevallard Yves, Feldman Serge (1986) : *Pour une analyse didactique de l'évaluation*, Aix Marseille, IREM.
- Clément Pierre (1996) : L'imagerie biomédicale : définition d'une typologie et proposition d'activités pédagogiques, *Aster* n° 22, *Images et activités scientifiques*, Paris, INRP, 87-126.
- Clément Pierre (2004) : Quelle différence entre schéma et dessin ? Forum de la fondation *La main à la pâte*, [En ligne : <http://www.fondation-lamap.org/fr/topic/13497>, dernière consultation le 30/10/2017].
- Cohen-Azria Cora (2007/2010a) : Enseignement, Reuter Yves, (dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 95-98.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Cohen-Azria Cora (2007/2010b) : Pratiques sociales de référence, Reuter Yves, (dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 179-182.
- Cohen-Azria Cora, Coquidé Maryline (2016) : Recherches sur l'école et ses partenaires scientifiques. Quels partenariats ? Quelles recherches didactiques ? *RDST (Recherches en didactique des sciences et des technologies)*, n°13, *Recherches sur l'école et ses partenaires scientifiques*, Lyon, ENS Éditions, 9-20. [En ligne, <https://rdst.revues.org/1036>, dernière consultation, le 24/08/2017].
- Cohen-Azria Cora, Lahanier-Reuter Dominique & Reuter Yves, (dir) (2013) : *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Colomb Jacques (1993/2007) : Contrat didactique et contrat disciplinaire, Houssaye Jean (dir), *La pédagogie : une encyclopédie aujourd'hui*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 39-50.
- Condette Sylvie, Lahanier-Reuter Dominique, Ordonez-Pichetti Oriana, Reuter Yves, Szadja-Boulanger liliane, Sido Xavier, Verfaillie-Menouar Elisabeth & Yu Jingjing (2016) : Lutter contre le décrochage scolaire : quelques propositions, Reuter Yves, (dir), *Vivre les disciplines scolaires, vécu disciplinaire et décrochage scolaire*, Paris, ESF, 135-141.
- Constant Marylène (1987). Urgent : À vendre grilles d'éval. Bon état. Prix intéressant. *Recherches* n° 6, *Évaluer*, Lille, Association Française des Enseignants de Français, 89-97. [En ligne : http://www.recherches.lautre.net/wp-content/uploads/2014/06/R6_89-97_Constant.pdf, dernière consultation le 15/04/2016].
- Daunay Bertrand (2007/2010a) : Activités – Pratiques, Reuter Yves, (dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 11-15.
- Daunay Bertrand (2007/2010b) : Apprentissages, Reuter Yves, (dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 17-23.
- Daunay Bertrand (2007/2010c) : Didactique comparée, Reuter Yves, (dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 75-78.
- Daunay Bertrand (2011) : Parcours au sein des écrits professionnels des enseignants, Daunay Bertrand, (dir), *Les écrits professionnels des enseignants*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 15-41.
- Daunay Bertrand, Lusetti Michèle (1994) : Figurez-vous... Deux types d'écrits scolaires : consigne et annotation, *Recherches*, n° 21, *Pratiques d'évaluation*, Lille, Association Française des Enseignants du Français, 161-188.
- Daunay Bertrand, Fluckiger Cédric & Hassan Rouba, (dir) (2015) : *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Daunay Bertrand, Reuter Yves & Thépaut Antoine, (dir.) (2013) : *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Daunay Bertrand, Reuter Yves (2013) : Penser et problématiser les contenus disciplinaires : un enjeu fondamental pour les didactiques, Daunay Bertrand, Reuter Yves & Thépaut Antoine, (dir), *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 21-34.
- Dauvisis Marie-Claire (1991) : Des titres et des nombres en quête de valeurs : de la docimologie à l'évaluation, Colloque international de l'AFIRSE (Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation), *Les évaluations*, Carcassonne 9,10 et 11 mai 1991, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 108-130.
- Davaud Clairette (1993) : L'évaluation formative : faut-il mettre un bémol à la clé ?, Allal Linda, Bain Daniel & Perrenoud Philippe, (dir), *L'évaluation formative et didactique du français*. Lausanne, Delachaux et Niestlé, 123-142.
- De Ketele Jean-Marie (1981) : *Observer pour éduquer*. Berne, P. Lang.
- De Ketele Jean-Marie, (dir) (1986/1991) : *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck Université.
- De Ketele Jean-Marie (1986/1991) : En guise de conclusion : une articulation possible, De Ketele Jean-Marie, (dir), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck Université, 249-271.
- De Ketele Jean-Marie (2006) : La notion émergente de compétence dans la construction des apprentissages, Figari Gérard, Mottier Lopez Lucie (dir), *Recherche sur l'évaluation en éducation*, Paris, L'Harmattan, 17-24.
- De Landsheere Gilbert (1979) : *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Delannoy-Courdent Albine, Delcambre Isabelle (2007) : Pratiques langagières du maître et construction d'un rapport aux pratiques d'enseignement scientifique, *Aster*, n° 45, *Professionnalité des enseignants en sciences expérimentales*, Lyon, INRP, 113-138.
- Delcambre Isabelle, Lahanier-Reuter Dominique (2003) : Propositions pour une étude sur les méthodes de recherche en didactique, *Les cahiers Théodile* n°4, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle Lille 3, 123-142.
- Delcambre Isabelle (1994) : La note : mesure ou message ? *Recherches*, n° 21, *Pratiques d'évaluation*, Lille, Association Française des Enseignants du Français, 17-23.
- Delcambre Isabelle (2006) : Évaluation et discipline scolaire. *Les cahiers d'Études du CUEEP*, n° 57, *L'évaluation : regards croisés en didactiques*, Lille, CUEEP, 131-142.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Delcambre Isabelle (2007/2010a) : Contenus d'enseignement et d'apprentissages, Reuter Yves, (dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 45-51.
- Delcambre Isabelle (2007/2010b) : Évaluation, Reuter Yves, (dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 105-110.
- Delcambre Isabelle (2007/2010c) : Tâche, Reuter Yves, (dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 215-220.
- Delforce Bernard (1986) : Les professeurs face à la correction des copies : changer les images pour changer les usages, *Études de Communication*, n° 7, *Évaluer les écrits : correction des copies, production de textes. Démarches d'apprentissage* [En ligne, <http://edc.revues.org/3245>, consulté le 24/08/2017].
- De Singly François (2012) : *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*. Paris, Armand Colin.
- Destailleur Audrey (2014) : *Configurations disciplinaires du débat au cycle 3*. Thèse de doctorat, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3 [En ligne, <http://www.theses.fr/2014LIL30037>, dernière consultation le 29/01/2018].
- Diérendonck Christophe, Burton Réginald & Wanlin Philippe (2009) : L'évaluation des apprentissages scolaires au Luxembourg, *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 32, n° 3, *L'évaluation en salle de classes : des politiques aux pratiques*, Laval, ADMEE, Université Laval, 101-123.
- Diérendonck Christophe, Loarer Even & Rey Bernard (2014) : *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- Dister Anne, Simon Anne-Catherine (2007) : La transcription synchronisée des corpus oraux : un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé. *Arena Romanistica*, n° 1. [En ligne : http://icar.univ-lyon2.fr/ecole_thematique/idocora/documents/arena_romanistica_Dister-Simon.pdf, dernière consultation le 15/04/2016].
- Dolz Joaquim , Ollagnier Edmée (2002) : *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Drouin Anne-Marie (1987) : Des images et des sciences, *Aster*, n° 4 : *Communiquer les sciences*. Paris, INRP. [En ligne : <http://hdl.handle.net/2042/9175>, DOI : 10.4267/2042/9175, dernière consultation le 25 janvier 2017].
- Dufays Jean-Louis (2007) : De la discipline déclarée à la discipline apprise : un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5^e secondaire, Falardeau Erick, Fisher Carole, Simard Claude & Sorin Noëlle, (dir), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'université Laval, 63-82.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Dufour Marie (2016) : *Les pratiques d'affichage : points communs et variations selon les disciplines et les pédagogies*. Thèse de doctorat, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3. [En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01327070/>, dernière consultation, le 30/10/2017].
- Dufour Marie (2013) : Points communs et variations entre les affichages selon les disciplines, Daunay Bertrand, Reuter Yves & Thépaut Antoine, (dir), *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 51-62.
- Duru Marie (1986) : Notation et orientation. Quelle cohérence, quelles conséquences ? *Revue Française de Pédagogie*, n° 77, Paris, INRP, 23-37.
- Duru-Bellat Marie, Mingat Alain (1993) : *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, PUF.
- Durupt Pierre, Le Bourgeois Roselyne, Perez Maryvonne & Régerat Philippe (2004) : Les pratiques d'évaluation, Audigier François, Tutiaux-Guillon Nicole, (dir), *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Paris, INRP, 197-226.
- Duval Raymond (2001) : *Comment décrire et analyser l'activité mathématique ? Cadres et registres*. [En ligne, <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf26/Doua.pdf>, dernière consultation le 24/04/2017].
- Epstein Muriel (2013) : Comment évaluer le succès d'un dispositif destiné à améliorer les résultats scolaires ou pourquoi il est impératif de trouver d'autres indicateurs que les notes ? Actes du colloque *AREF*, Montpellier, août 2013 [En ligne : <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=book/export/html/1403>, dernière consultation le 01/09/2013].
- Éducation Permanente* (2016) : *Apprendre à évaluer*, n° 208, Arcueil, CNAM.
- Elliott Nicole (1993) : En observant l'apprenti-lecteur, Allal Linda, Bain Daniel & Perrenoud Philippe, (dir), *L'évaluation formative et didactique du français*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 145-159.
- Émery-Bruneau Judith, Brunel Magali (2016) : Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ? *Repères* n° 54, *L'oral à l'école, qu'apprend-on et comment ?* Lyon, ENS Editions, 189-206. [En ligne : <http://reperes.revues.org/1117>, dernière consultation le 02/11/2017].
- Etienne Richard (2016) : Former à évaluer : enjeux, tensions, solutions. *Éducation permanente*, n° 208, *Apprendre à évaluer*, Arcueil, CNAM, 101-114.
- Fialip-Baratte Martine (2011) : Préparations, Daunay Bertrand, (dir), *Les écrits professionnels des enseignants*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 117-140.
- Fialip-Baratte Martine, Szajda-Boulanger Liliane (2009) : La construction des connaissances orthographiques entre coopération et négociation, Symposium international : *École(s)*

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- et Culture(s)*, organisé par Théodile-CIREL, Université Charles-de-Gaulle Lille 3, PIPS-RIICE-SCO, Université de Picardie, IUFM, ARDECO, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3, 12-13 novembre.
- Fialip-Baratte Martine, Szajda-Boulangier Liliane (2013) : Configurations et conscience disciplinaire : discours croisés des élèves et des enseignants en Français, Cohen-Azria Cora, Lahanier-Reuter Dominique & Reuter Yves, (dir), *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 89-99.
- Figari Gérard, Mottier-Lopez Lucie (2006) : *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris, L'Harmattan.
- Fluckiger Cédric (2011) : La didactique de l'Informatique et les constructions sociales de la figure des jeunes utilisateurs, *Recherches en Didactiques*, n° 11, *Enfant, élève, apprenant*, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3, 67-84.
- Fluckiger Cédric, Bart Daniel (2012) : L'introduction du B2I à l'école primaire : évaluer des compétences hors d'une discipline d'enseignement ? *Questions vives*, vol. 7, n° 17, *Des usages des TIC à la certification des compétences numériques : quels processus de formation et de validation ?* Université Aix-Marseille, 71-87. [En ligne : <https://questionsvives.revues.org/1006#text>, dernière consultation le 06/08/16].
- Forest Dominique (2006) : Analyse proxémique d'interactions didactiques, Perrin-Glorian Marie-Jeanne, Reuter Yves (dir), *Les méthodes de recherche en didactique*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 139-158.
- Forest Dominique (2013) : Recueil de données vidéo en situation didactique : quelques éléments méthodologiques et techniques, *Recherches en Didactiques* n° 16, *Des modèles aux pratiques et des pratiques aux modèles*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 103-120.
- Garcia-Debanc Claudine (1999) : Évaluer l'oral, *Pratiques*, n° 103-104, *Interactions et apprentissage*, Metz, CRESEF, 193-212.
- Garcia-Debanc Claudine, Laurent Danielle (2003) : Gérer l'oral en sciences : la conduite d'une phase d'émergence des représentations par un enseignant, *Aster*, n° 37, *Interactions langagières*, Lyon, INRP, 109-137.
- Garcia-Debanc Claudine, Delcambre Isabelle (2002) : Enseigner l'oral ? *Repères*, vol 24, n° 1, *Enseigner l'oral*, Paris, INRP, 3-21.
- Garnier Pascale (dir) (2000) : *La polyvalence des maitres et la formation des professeurs des écoles*, Rapports dactylographiés, INRP.
- Giguère Jacinthe, Reuter Yves (2003) : Présentation d'une grille d'analyse de l'univers de l'écrit à l'école primaire, *Les cahiers Théodile*, n° 4, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3, 103-121.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Gimmonnet Bertrand (2007) : *Les notes à l'école ou le rapport à la notation des enseignants de l'école élémentaire*, Paris, L'Harmattan.
- Goigoux Roland (2007) : Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Éducation et didactique*, vol 1 - n° 3, 47-70. [En ligne, <http://educationdidactique.revues.org/232>, dernière consultation le 21/07/ 2016].
- Goody Jack (1977) : *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* (traduction et présentation de Jean Bazin et Alban Bensa, 1979), Paris, les Éditions de Minuit.
- Grangeat Michel (1996) : Tirer parti de l'évaluation d'entrée en 6^e, *Revue Française de Pédagogie*, n°115, Paris, INRP, 89-98.
- Groupe EVA (1991) : *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette.
- Hadji Charles (1989) : *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*, Paris, ESF.
- Halté Jean-François (1984) : L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique, *Pratiques*, n° 44, *L'évaluation*, Metz, CRESEF, 117-126.
- Halté Jean-François (1992) : *La didactique du français*, Paris, PUF.
- Harlé-Giard Isabelle, Josso-Perrochaud Anne (2013) : Les évaluations nationales en CE1 et CM2 en France : entre enjeux institutionnels et tensions professionnelles, *Spirale* N°51, *Éducation et mondialisation*, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3, 45-58.
- Hassan Rouba (2010) : Écrire au tableau entre pratique langagière et geste professionnel. *Travail et formation en éducation*, n°5, *De l'activité langagière dans la classe aux gestes professionnels de l'enseignant : convergences et confrontations*, [En ligne : <http://tfe.revues.org/1053>, dernière consultation le 24/08/2017].
- Hassan Rouba, Lahanier-Reuter Dominique (2013) : Questions de méthodes, Cohen-Azria Cora, Lahanier-Reuter Dominique & Reuter Yves (dir), *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 19-33.
- Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2010) : *Note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire, juillet 2010 : la mise en œuvre des programmes dans les classes et les évaluations nationales des élèves comme outil de pilotage du premier degré*, MEN, note n° 2010-092.
- Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2013) : *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*, Rapport n°2013-072. Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, [En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/98/7/Rapport-IGEN-2013-072_274987.pdf, dernière consultation le 16/10/2013].
- INRP (2000) : *Polyvalence des maîtres et formation des professeurs des écoles*. Journée d'études, Paris, 22 septembre 2000. [En ligne :

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- http://www.inrp.fr/rencontres/je/2001/polyv.htm#resum_ dernière consultation, le 23/06/2016].
- Jacobi Daniel (1985) : Références iconiques et modèles analogiques dans des discours de vulgarisation scientifique, *Études de lettres*, n°4, Lausanne, Suisse, 23-30.
- Jacobi Daniel (1993) : Montrer-Démontrer : à propos des dossiers de vulgarisation dans la presse, *Pratiques*, n° 79, *Le dossier et la note de synthèse*, Metz, CRESEF, 27-42.
- Jocelyn Pierre (1987) : Analyse des procédures d'évaluation traditionnelle : l'efficacité dans un semblant d'irrationalité, *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 10, n° 2, Laval, ADMEE-Canada, Université Laval, 57-73. [CD-ROM : *Mesure et évaluation en éducation*, 2008].
- Jorro Anne (2000/2006) : *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles, De Boeck.
- Jorro Anne (2002) : *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Jorro Anne (2006) : L'ethos de l'évaluateur : entre imaginaires et postures, Figari Gérard, Mottier Lucie (dir), *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris, L'Harmattan, 67-75.
- Jorro Anne (2016) : Se former à l'activité évaluative, *Éducation Permanente*, n° 208, *Apprendre à évaluer*, Arcueil, CNAM, 53-64.
- Jorro Anne, Maurice Jean-Jacques (2008) : De l'analyse à l'évaluation d'une pratique professionnelle, Baillat Gilles, De Ketele Jean-Maire, Paquay Léopold & Thélot Claude (dir), *Évaluer pour former, outils, dispositifs et acteurs*, Bruxelles, De Boeck, 29-42.
- Joshua Samuel, Dupin Jean-Jacques (1993/1999) : *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques* Paris, Presses Universitaires de France.
- Jovenet Anne-Marie (2014) : *Enfant en souffrance... élèves difficile ? Dialogue entre psychanalyse et pédagogie Freinet*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Kaufmann Jean-Claude (2006/2011) : *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin.
- Lafontaine Dominique, Soussi Anne & Nidegger Christian (2009) : Évaluations internationales et/ou épreuves nationales : tensions et changement de pratiques, Mottier-Lopez Lucie, Crahay Marcel (dir), *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*, Paris, De Boeck, 61-80.
- Lahanier-Reuter Dominique (2003) : Lecture-écriture et gestion de tableaux, *Les cahiers Théodile* n° 3, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3, 83-97.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Lahanier-Reuter Dominique (2007/2010) : Méthodes de recherche, Reuter Yves (dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 133-138.
- Lahanier-Reuter Dominique (2011) : Journaux de bord : « cahiers de textes de la classe » et « livrets de bord » d'enseignants, Daunay Bertrand (dir), *Les écrits professionnels des enseignants*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 85-107.
- Lahanier-Reuter Dominique (2013) : Les « matières » travaillées et leur hiérarchisation par les élèves, Cohen-Azria Cora, Lahanier-Reuter Dominique & Reuter Yves (dir), *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 35-46.
- Lahanier-Reuter Dominique (2016) : Les caractéristiques des disciplines et des vécus selon les élèves, Reuter Yves (dir), *Vivre les disciplines scolaires, vécu disciplinaire et décrochage scolaire*, Paris, ESF, 104-115.
- Lahanier-Reuter Dominique, Reuter Yves (2004) : Décrire une figure géométrique. Éléments d'interrogation à propos de l'écriture en mathématiques et en français. *Les cahiers Théodile*, n°5, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3, 79-91 [En ligne : http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/IMG/pdf/Cahiers_Theodile_05.pdf, dernière consultation le 6/06/2016].
- Lahanier-Reuter Dominique, Verfaillie-Menouar Elisabeth (2016) : Comprendre et analyser les manières de vivre les disciplines, questions de méthodes, Reuter Yves (dir), *Vivre les disciplines scolaires, vécu disciplinaire et décrochage scolaire*, Paris, ESF, 35-48.
- Lange Jean-Marc, Martinand Jean-Louis (2014) : Principes d'élaboration et de structuration d'une éducation au développement durable scolaire, Brégeon Jacques et Mauléon Fabrice (dir), *Développement durable, « compétences 21 : comprendre et développer les compétences collectives »*, Paris, ESKA, 129-145.
- Langellier Bernard (2004) : Quelle différence entre schéma et dessin ? Forum de la fondation *La main à la pâte*. [En ligne : <http://www.fondation-lamap.org/fr/topic/13497>, dernière consultation le 30/10/2017].
- Laveault Dany (2009) : L'évaluation en classe : des politiques aux pratiques, *Mesure et évaluation en éducation*, vol.32, n° 3, Laval, ADMEE-Canada, Université Laval, 1-22.
- Lebeaume Joël (2000) : Jeux d'étiquettes, jeux de kim, jeux de familles puzzles ou devinettes à l'école. Découverte du monde, sciences et technologie aux cycles II et III, *Aster*, n° 31, *Les sciences de 2 à 10 ans*, Paris, INRP, 197-215.
- Lebeaume Joël (2014) : Sciences et technologie dans la scolarité obligatoire : une coexistence discutée, *Recherches en Didactiques – Les Cahiers Théodile*, n°17, *Actualités de la recherche en didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3, 11-32.
- Legrand Michel (2000) : Évènement et biographie, dans *Séminaire du Centre de recherche sur la Formation du CNAM, L'analyse par la singularité de l'action*, Paris, PUF .

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Marcel Jean-François (dir) (2004) : Des pratiques d'enseignement dans les classes aux pratiques enseignantes dans l'établissement, Marcel Jean-François (dir), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris, L'Harmattan, 11-16.
- Martinand Jean-Louis (2013) : Pour une posture didacticienne, comparatiste et proactive, Daunay Bertrand, Reuter Yves &Thépaut Antoine (dir), *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 247-256.
- Mas Maurice (1984) : Quand j'entends « évaluer » je sors mon crayon-rouge. Mini-album de caricatures, *Repères*, n° 63, *Ils écrivent... Comment évaluer ?* Paris, INRP, 63-65.
- Mas Maurice (1989) : Aspects du traitement didactique des référents. « Embarquement pour critère », *Repères*, n° 79, *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits*. Paris, INRP, 7-21. [en ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/NS-RS079.pdf>, dernière consultation le 15/04/2016].
- Menouar Elisabeth (2013) : Temporalités et contenus d'évaluations en CM2 : comparaison entre évaluations ordinaires et nationales. Actes du Congrès de l'AREF, Montpellier, 27-30 aout. [En ligne : <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/temporalit%C3%A9s-et-contenus-d%E2%80%99%C3%A9valuations-en-cm2-comparaison-entre-%C3%A9valuations-ordinaires-et-na>, dernière consultation le 6 juin 2016].
- Menouar Elisabeth (2016) : Pratiques enseignantes de l'évaluation et vécu des élèves, Communication au 4^{ème} colloque de l'ARCD, *Analyses didactiques des pratiques d'enseignement et de formation : quelles perspectives ?* Toulouse, 8-11 mars.
- Menouar Elisabeth, Bart Daniel (2014) : Les évaluations nationales de CM2 : modes de passation et spécificités disciplinaires, *Recherches en Éducation*, n° 19, *De l'observation des pratiques enseignantes*, Nantes, Université de Nantes, 184-194. [En ligne, <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no19.pdf>, dernière consultation le 6 juin 2016]
- Menouar Elisabeth, Lahanier-Reuter Dominique (2016) : Variations des pratiques enseignantes de l'évaluation en mathématiques, la place des contenus disciplinaires, Communication au Colloque international, *Évaluation en mathématiques : dispositifs, validités & pratiques*, 21-22 novembre. Université Paris-Est Créteil [Résumé en ligne : https://evaluationmaths.sciencesconf.org/conference/evaluationmaths/pages/Axe3_Reccherche_Menouar_Lahanier_Reuter.pdf, dernière consultation le 31/10/2017].
- Mercier Alain, Schubauer-Leoni Maria Luisa & Sensevy Gérard (2002) : Vers une didactique comparée, *Revue Française de Pédagogie*, n°141, *Vers une didactique comparée*. Paris, INRP, 5-16.
- Merle Pierre (1996) : *Évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF.
- Merle Pierre (2007) : *Les notes. Secrets de fabrication*, Paris, PUF.
- Meyer Geneviève (2007) : *Évaluer, pourquoi ? Comment ?* Paris, Hachette.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Morisse Martine (2011) : Les supports de cours : parties visibles et invisibles du métier de l'enseignant, Daunay Bertrand (dir), *Les écrits professionnels des enseignants, approche didactique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 147-174.
- Mottier Lopez Lucie, Crahay Marcel (dir) (2009) : *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*, Paris, De Boeck.
- Mottier Lopez Lucie , Figari Gérard (2012) : Modèles et modélisations face à une crise du sens de l'évaluation en éducation, Mottier Lopez Lucie, Figari Gérard (dir), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*, Bruxelles, De Boeck, 7-24.
- Mottier Lopez Lucie, Tessaro Walther, Dechamboux Lionel, Villabona Fernando Morales & Serry Sophie (2013) : Jugements évaluatifs en acte : analyse des pratiques et des discours des enseignants de l'école primaire genevoise, Actes du congrès de l'AREF, Montpellier, 27-30 aout. [En ligne : http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/382-jugements-%C3%A9valuatifs-en-acte-analyse-des-pratiques-et-des-discours-des-enseignants-de-l_2, dernière consultation le 21/05/ 2016].
- Nicolas Laura (2016) : Espaces positionnel et relationnel, quelle influence sur l'entretien de recherche ? Cohen-Azria Cora, Chopin Marie-Pierre, Orange-Ravachol Denise (dir), *Questionner l'espace. Les méthodes de recherche en didactiques (4)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 243-254.
- Noizet Georges, Caverni Jean-Paul (1978) : *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF.
- Nonnon Elisabeth (2005) : Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? *Repères* n° 31, *L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique*, Paris, INRP, 161-188.
- Orange Christian (2013) : Quel espace pour les recherches comparatistes en didactique ?, Daunay Bertrand, Reuter Yves & Thépaut Antoine (dir), *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 257-262.
- Ordonez-Pichetti Oriana (2016) : Émotions et compréhension dans le secondaire, Reuter Yves (dir), *Vivre les disciplines scolaires, vécu disciplinaire et décrochage scolaire*, Paris, ESF, 81-91.
- Oudart Anne-Catherine (2008) : L'évaluation : un outil didactique à interroger, *Les cahiers Théodile*, n° 9, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle Lille 3, 93-103. [En ligne : <http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/cms/images/stories/docs/cahierstheodile9.pdf>, dernière consultation le 30/06/2016].
- Oudart Anne-Catherine, Lahanier-Reuter Dominique (2006) : Préalable 1^{ère} partie. *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 57, *L'évaluation : regards croisés en didactiques*. Villeneuve d'Ascq, CUEEP, 7-8.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Perrenoud Philippe (1979) : Des différences culturelles aux inégalités scolaires : l'évaluation et la norme dans un enseignement différencié, Allal Linda, Cardinet Jean, Perrenoud Philippe (dir), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, 20-55.
- Perrenoud Philippe (1984) : *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz.
- Perrenoud Philippe (1986/1991) : L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles : aspects d'une sociologie des pratiques, De Ketele Jean-Marie (dir), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck, 11-29.
- Perrenoud Philippe (1989) : Vers une sociologie de l'évaluation, *Bulletin de l'Association des enseignants et chercheurs en éducation*, n°6, Paris, 19-31. [En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1989/1989_01.html, dernière consultation le 6/07/2016].
- Perrenoud Philippe (1994) : *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- Perrenoud Philippe (1994/2004) : *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Issy-les-Moulineaux, E.S.F.
- Perrenoud Philippe (1997/2004) : *Construire des compétences dès l'école*, Issy-les-Moulineaux, E.S.F.
- Perrenoud Philippe (1998/1999) : *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Paris, De Boeck.
- Perrenoud Philippe (1999/2013) : *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Issy-les-Moulineaux, E.S.F.
- Petitjean Brigitte (1984) : Formes et fonctions des différents types d'évaluation, *Pratiques* n° 44, *L'évaluation*, Metz, CRESEF, 5-20.
- Petitjean Brigitte (1984b) : L'évaluation, *Pratiques* n°44, *L'évaluation*, Metz, CRESEF, 3-4.
- Philippot Thierry, Bouissou Christine (2007) : Les images en géographie : qu'en font les enseignants et les élèves ? *Spirale*, n° 40, *Images pour apprendre*, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3, 37-49.
- Perrin-Glorian Marie-Jeanne (2004) : Éclairages et questions pour la didactique des mathématiques : cadres et registres en jeu dans la résolution de problèmes en lien avec les connaissances des élèves et recherches sur l'action des enseignants en classe, *Annales de didactique et de sciences cognitives*, vol 9. Strasbourg, IREM, 67-82. [En ligne : https://mathinfo.unistra.fr/fileadmin/upload/IREM/Publications/Annales_didactique/vol_09/adsc9-2004_004.pdf, dernière consultation le 24 avril 2017].

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Perrin-Glorian Marie-Jeanne, Reuter Yves (2006) : *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Pieron Henri (1963) : *Examens et docimologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Piot Thierry (2012) : Observer les pratiques enseignantes : questions de méthodes, Altet Marguerite, Bru Marc & Claudine Blanchard-Laville (dir), *Observer les pratiques enseignantes*, Paris, L'Harmattan, 111-127.
- Porcher Louis (1977) : Note sur l'évaluation, *Langue française*, n° 36, *Enseignement du français et formation continue des adultes*. 110-115. [En ligne : http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_36_1_4847, dernière consultation le 03/03/2016].]
- Postic Marcel (1977/1992) : *Observation et formation des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Raybaud-Patin Nicole (2011) : *Pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Toulouse II – Le Mirail. [http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/66/85/86/PDF/Raybaud-Patin_Nicole_-_vol._-_1.pdf][http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/66/85/86/ANNEX/Raybaud-Patin_Nicole_-_vol._2.pdf, dernière consultation le 25/04/2014].
- Raybaud-Patin Nicole, Talbot Laurent (2008) : Les pratiques d'évaluation : l'exemple d'un professeur à l'école élémentaire, *Actes du colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève. [En ligne : <https://plone2.unige.ch/admee08/communications-individuelles/m-a8/m-a8-4>, dernière consultation le 9 /06/2011].
- Recherches* (1994) : n° 21, *Pratiques d'évaluation*, LILLE, Association Française des Enseignants du Français.
- Recherches* (2003) : n° 38, *Évaluations et examens*, Lille, Association Recherches pour une Didactique et une Pédagogie du Français.
- Recherches* (2015) : n° 63, *L'évaluation*, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.
- Rémond Martine (2005) : Regards croisés sur les évaluations institutionnelles, *Repères*, n° 31, *L'évaluation en didactique du français, résurgence d'une problématique*, Paris INRP, 113-140.
- Reuter Yves (2004) : Analyser la discipline : quelques propositions. Communication au 9^e colloque international de l'AIRDF, Québec : 26-28 aout 2004, repris dans *La lettre de l'AIRDF*, n°3, *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* Namur, 5-12.
- Reuter Yves (2005) : Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique, *Les cahiers Théodile* n° 6, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3, 33-40.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Reuter Yves (2006a) : Évaluation et didactiques : éléments pour un questionnement en cours, *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 57, *L'évaluation : regards croisés en didactiques*. Villeneuve d'Ascq, CUEEP, 143-147.
- Reuter Yves (2006b) : Penser les méthodes de recherche en didactique(s), Perrin-Glorian Marie-Jeanne, Reuter Yves (dir), *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 13-28.
- Reuter Yves (2007a) : La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, vol 1, n° 2. [En ligne : <http://educationdidactique.revues.org/175>, dernière consultation le 9/06/ 2011].
- Reuter Yves (2007/2010a) : Conscience disciplinaire, Reuter Yves (dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 41-44.
- Reuter Yves (2007/2010b) : Didactiques, Reuter Yves (dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 69-73.
- Reuter Yves (2007/2010c) : Disciplines scolaires, Reuter Yves (dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 85-89.
- Reuter Yves (2007/2010d) : Erreur – Dysfonctionnement, Reuter Yves (dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 99-104.
- Reuter Yves (2007/2010e) : Forme scolaire, Reuter Yves (dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 111-115.
- Reuter Yves (2011) : Regards didactiques croisés, les écrits professionnels des enseignants : questions pour les didactiques, Daunay Bertrand (dir), *Les écrits professionnels des enseignants, approche didactique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 185-190.
- Reuter Yves (2013a) : Didactiques et disciplines : les raisons d'un pluriel et les recherches en cours. Communication dans le cadre de la Journée ARCD / *Didactique et/ou Didactiques ? D'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation*, Lyon, 10 juin.
- Reuter Yves (2013b) : La conscience disciplinaire : retour sur un concept, Cohen-Azria Cora, Lahanier-Reuter Dominique & Reuter Yves (dir), *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 11-18.
- Reuter Yves (2013c) : Un déplacement théorique en didactique(s) : le vécu disciplinaire des élèves. Communication à la journée d'étude organisée par le laboratoire EMA *Souffrances, plaisirs et autres émotions des enfants à l'école*, IUFM, Université de Cergy-Pontoise, 8 octobre.
- Reuter Yves (2013d) : *Panser l'erreur à l'école*, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Reuter Yves (2014) : Vécu disciplinaire, décrochage et rattachement scolaire. Communication au 2^{ème} colloque international du LASALE, *Décrocher n'est pas une fatalité ! Le rôle de l'école dans l'accrochage scolaire*, Luxembourg, 14-16 mai.
- Reuter Yves (2015) : Les contenus d'enseignement et d'apprentissages. Réflexions sur les spécificités de l'approche de Théodile-CIREL, Daunay Bertrand, Fluckiger Cédric & Hassan Rouba (dir), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage, approches didactiques*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 269-288.
- Reuter Yves (2016a) : Le vécu disciplinaire : éclairer autrement le décrochage scolaire, Reuter Yves (dir), *Vivre les disciplines scolaires, vécu disciplinaire et décrochage scolaire*, Paris, ESF, 25-34.
- Reuter Yves (2016b) : Didactiques et décrochage scolaire, *Repères*, n° 53, *Décrocher à l'école : la part du français*, Lyon, ENS Éditions, 13-33.
- Reuter Yves, dir. (2016c) : *Vivre les disciplines scolaires, vécu disciplinaire et décrochage scolaire*. Paris, ESF.
- Reuter Yves (2016d) : Le vécu disciplinaire : éléments de synthèse, Reuter Yves (dir), *Vivre les disciplines scolaires, vécu disciplinaire et décrochage scolaire*, Paris, ESF, 116-134.
- Reuter Yves (dir), Cohen-Azria Cora, Daunay Bertrand, Delcambre Isabelle et Lahanier-Reuter Dominique (2007/2010) : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.
- Reuter Yves, Carra Cécile (2005) : Analyser un mode de travail pédagogique « alternatif » : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie « Freinet », *Revue Française de Pédagogie*, n° 153, *Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles*, 39-5. [En ligne : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_153_1_3392, dernière consultation le 23/01/ 2018].
- Reuter Yves, Delcambre Isabelle (2002) : Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques* n° 113/114, 7-28. [En ligne : http://www.pratiques-cresef.com/p113_de1.pdf, dernière consultation le 10/01/2018]
- Reuter Yves, Delcambre Isabelle (2013) : La conscience disciplinaire en questions : éléments de synthèse d'une recherche, Cohen-Azria Cora, Lahanier-Reuter Dominique & Reuter Yves (dir), *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 101-109.
- Reuter Yves, Lahanier-Reuter Dominique (2004/2007) : L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique, Communication au 9^{ème} colloque de l'AIRDF, Québec, août 2004, reprise dans Falardeau Erick, Fisher Carole, Simard Claude & Sorin Noëlle (dir), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'université Laval, 27-42.
- Rey Bernard (1998/2010) : *Faire la classe à l'école élémentaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Rey Bernard (2008) : Quelques aspects éthiques de l'évaluation, Baillat Gilles, De Ketele Jean-Maire, Paquay Léopold & Thélot Claude (dir), *Évaluer pour former, outils, dispositifs et acteurs*, Bruxelles, De Boeck, 57-68.
- Rey Bernard (2014) : Compétence et évaluation en milieu scolaire : une relation complexe, Dierendonck Christophe, Loarer Even & Rey Bernard, *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 25-34.
- Rey Bernard (2015) : Peut-on évaluer les compétences scolaires ? *Recherches*, n° 63, *L'évaluation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 9-21.
- Robert Aline (2006) : Une méthodologie pour décrire des déroulements de séance de classe, Perrin-Glorian Marie-Jeanne, Reuter Yves (dir), *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 191-204.
- Roditi Eric (1997) : *Le tableau noir : un outil pour la classe de Mathématiques. Cahier de Didirem*, n° 30. Paris, IREM. [En ligne : <http://eroditi.free.fr/Professionnel/Publications/Roditi%201997%20didirem%2030.pdf> dernière consultation le 6 .11/2017].
- Roditi Eric (2005) : *Les pratiques enseignantes en mathématiques. Entre contraintes et liberté pédagogique*, Paris, L'Harmattan.
- Roditi Eric (2013) : Une orientation théorique pour l'analyse de pratiques enseignantes en didactique des mathématiques, *Recherches en Didactiques. Les cahiers Théodile*, n° 15, *Perspectives actuelles des recherches en didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3, 39-60.
- Roegiers Xavier (2010) : *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*, Bruxelles, De Boeck université.
- Roth P & Schellhammer E (1974): *Entscheidungssituationen Im Berufsfeld des Lehrers*. Basel, Beltz.
- Sarrazy Bernard (1999/2001) : Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques : contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement, *Revue Française de Pédagogie*, n° 136, *Entrer, étudier, réussir à l'université*. Paris, INRP, 117-132. [En ligne, http://daest.pagesperso-orange.fr/Pages%20perso/textes_sarrazy/interactions_2001.pdf, dernière consultation le 12/06/2016].
- Schneuwly Bernard (2007) : Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée, Falardeau Erick, Fisher Carole, Simard Claude & Sorin Noëlle : *La didactique du Français, les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'université de Laval, 9-25.
- Schneuwly Bernard, Dolz Joaquim & Ronveaux Christophe (2006) : Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés, Perrin-Glorian Marie-Jeanne, Reuter Yves (dir),

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- (2006) : *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 175-189.
- Sensevy Gérard (2010) : Note sur la notion de geste d'enseignement, *Travail et formation en éducation*, n°5 : *De l'activité langagière dans la classe aux gestes professionnels de l'enseignant : convergences et confrontations*, [En ligne : <http://tfe.revues.org/1038>, dernière consultation le 24/08/2017].
- Sensevy Gérard, Forest Dominique & Barbu Stéphanie (2005) : Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques : une étude exploratoire, *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol 31, n° 3, 659-686, [En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n3-rse1427/013914ar.pdf>, dernière consultation le 12/06/2016].
- Simard Claude, Dufays Jean-Louis, Dolz Joaquim & Garcia-Debanc Claudine (2010) : *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck.
- Sirota Régine (1988) : *L'école primaire au quotidien*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Sourp Robert, Mousseau Marie-José (2004) : Les matériaux utilisés dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique au cycle 3 : des pratiques soutenues par les conceptions des disciplines, Audigier François, Tutiaux-Guillon Nicole (dir), *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Lyon, INRP, 155-174.
- Tardif Maurice, Lessard Claude (1999) : *Le travail enseignant au quotidien*, Laval, Presses de l'Université de Laval.
- Tardy Michel (1984) : Autour d'un dessin : le texte (?), le lecteur (?), et le chercheur (!), *Langages*, n° 75, *Lettres et icônes*, 77-82. [En ligne : http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1984_num_19_75_1182, dernière consultation le 03/07/2015].
- Thélot Claude (1994) : L'évaluation du système éducatif français, *Revue Française de Pédagogie*, n° 107, Paris, INRP, 5-28.
- Thélot Claude (2008) : L'évaluation dans le système éducatif : pour quoi faire ? A quelles conditions l'évaluation est-elle utile ?, Baillat Gilles, De Ketele Jean-Marie, Paquay Léopold & Thélot Claude (dir.), *Évaluer pour Former*, Bruxelles, De Boeck, 17-27.
- Tourneur Yvan (1986/1991) : Articulations possibles des méthodes descriptive et prescriptive dans l'évaluation pédagogique : un essai de synthèse, De Ketele Jean-Marie (dir), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck, 231-248.
- Tutiaux-Guillon Nicole (2013) : Comparer les disciplines ?, Daunay Bertrand, Reuter Yves & Thépaut Antoine (dir), *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 263-273.
- Verfaillie-Menouar Elisabeth (2011) : *Évaluations institutionnelles : conceptions et pratiques d'enseignants de CM2*, Travail d'Études et de Recherche de Master 1, Sciences de l'Éducation, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Verfaillie-Menouar Elisabeth (2012) : *Pratiques enseignantes lors de séances d'évaluations écrites en CM2. Étude comparative en français et mathématiques*, Mémoire de master 2, Sciences de l'Éducation, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.
- Verfaillie-Menouar Elisabeth (2016a) : Le vécu disciplinaire en primaire, Reuter (dir), *Vécu des disciplines scolaires et décrochage*, Rapport de recherche, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 3, 14-18.
- Verfaillie-Menouar Elisabeth (2016b) : Le poids de l'évaluation dès l'école primaire, dans Reuter Yves (dir), *Vivre les disciplines scolaires, vécu disciplinaire et décrochage scolaire*. Paris, ESF, 50-62.
- Verfaillie-Menouar Elisabeth & Ordonez-Pichetti Oriana (2016) : Le vécu de la discipline français au primaire et au collège, *Repères*, n° 53, *Décrocher à l'école : la part du français*. Lyon, ENS Editions, 35-50.
- Vilatte Jean-Christophe (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*, Université d'Avignon. [En ligne : www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id_doc=46, dernière consultation le 8/01/ 2015].
- Vinatier Isabelle, Altet Marguerite (dir) (2008) : *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Vincent Guy (1980) : *L'école primaire française*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Vion Robert (1992) : *La communication verbale*, Hachette supérieur. [En ligne : http://pukao.espe-bretagne.fr/public/tutotheque/documents_connexes/conventions_transcription.pdf, dernière consultation, le 15/09/ 2015].
- Weiss Jacques (1992) : L'enseignant « au cœur froid » ou l'objectivité en évaluation, *Mesure et évaluation en éducation*, volume 14, n° 4. Canada, ADMEE, 14-31.
- Withner Martine (1993) : Rénovation de l'enseignement du français et évaluation formative, ou l'histoire d'une occasion manquée, Allal Linda, Bain Daniel & Perrenoud Philippe (dir), *Évaluation formative et didactique du français*. Lausanne, Delachaux et Niestlé, 99-112.
- Wojcieszak Eric, Zaid Abdelkarim (2016) : L'accompagnement en sciences et technologie à l'école primaire : entre médiation didactique et médiation d'expertise scientifique. *RDST*, n° 13, *Recherches sur l'école et ses partenaires scientifiques*, Lyon, ENS, 103-132.
- Zakhartchouk Jean-Michel (1990/1994) : *Lecture d'énoncés et de consignes*, Amiens, Centre Régional de Documentation Pédagogique.
- Zakhartchouk Jean-Michel (1996) : Consignes : aider les élèves à décoder, *Pratiques*, n° 90, 9-25.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Zakhartchouk Jean-Michel (2000) : Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et didactique, *Repères*, n°22, *Les outils d'enseignement du français*, Paris, INRP, 61-82. [En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS022_4.pdf, dernière consultation le 24/05/2016].
- Zakhartchouk Jean-Michel (2001) : Justifiez, expliquez... *Pratiques*, n°111/112, *Les textes de consignes*, Metz, CRESEF, 179-188.

REFERENCES DOCUMENTAIRES

- Ministère de l'Éducation Nationale (1989) : Loi d'orientation sur l'Éducation, n°89-486. [En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html>, dernière consultation le 24/06/17].
- Ministère de l'Éducation Nationale (1999) : Bulletin officiel n° 25, du 24 juin 1999. [En ligne : <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo990624/MENE9901329C.htm>, dernière consultation le 8 /12/2017].
- Ministère de l'Éducation Nationale (2005) *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. Loi n°2005-380, J.O. du 24 avril 2005. [En ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>, dernière consultation le 8/12/ 2017].
- Ministère de l'Éducation nationale (2006) : *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Décret du 11 juillet 2006. [En ligne : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>, dernière consultation le 08/12/2017].
- Ministère de l'Éducation Nationale (2008a) : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, Numéro Hors-Série, *Le B.O.* n° 3. Paris : SCEREN CNDP.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2008b) : Mise en œuvre du livret scolaire, circulaire n° 2008-155 du 24-11-2008. BO 45 du 27 novembre 2008. [En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid23049/mene0800916c.html>, dernière consultation le 21/06/2016].
- Ministère de l'Éducation Nationale (2008c) : Attestation de maîtrise des connaissances et compétences au cours élémentaire première année et au cours moyen seconde année. [En ligne : http://media.education.gouv.fr/file/ecole/90/8/LivretRectoVerso_114908.pdf, dernière consultation le 21/06/2016].
- Ministère de l'Éducation Nationale (2011a). Évaluation nationale des acquis des élèves en CM2, *cahier de l'élève*. [En ligne : http://media.education.gouv.fr/file/evaluations/02/3/cahier-d-evaluation-2011-pour-les-eleves-de-CM2_167023.pdf, dernière consultation le 25/01/2018].

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ministère de l'Éducation Nationale (2011b). Évaluation nationale des acquis des élèves en CM2, *livret de l'enseignant*. [En ligne : http://media.eduscol.education.fr/file/evaluation/93/3/Livret_enseignant_CM2_2011_dif_166933.pdf, dernière consultation le 25/01/2018].
- Ministère de l'Éducation Nationale (2011c) : Livret Personnel de compétences. [En ligne : http://media.education.gouv.fr/file/27/02/7/livret_personnel_compences_149027.pdf dernière consultation le 21/06/2016].
- Ministère de l'Éducation Nationale JVA/DGESCO (2011) : *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2*. [En ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/99/7/Socle-Grilles-de-reference-palier2_166997.pdf, dernière consultation le 22/04/ 2017].
- Ministère de l'Éducation Nationale (2012a) : Dispositifs « plus de maitres que de classes », circulaire n° 2012-201 du 18/12/2012. [En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66628, dernière consultation, le 05/09/2017].
- Ministère de l'Éducation Nationale (2012b) : Lettre du 26 juin 2012 de V. Peillon et de G. Pau-Langevin aux personnels de l'Éducation nationale, publiée dans le bulletin officiel n°26 du 26 juin 2012.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2013) : Les activités pédagogiques complémentaires. [En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid74795/les-activites-pedagogiques-complementaires.html>, dernière consultation, le 05/09/2017].
- Ministère de l'Éducation Nationale (2013) : Le socle commun de connaissances. [En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>, dernière consultation, le 05/09/2017].
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015) : Bulletin Officiel spécial du 26 novembre 2015, *B.O.* N° 10. [En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf, dernière consultation le 01/08/2016].
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015) : Conférence nationale sur l'évaluation des élèves. [En ligne : <http://www.conference-evaluation-des-eleves.education.gouv.fr/>, dernière consultation le 24/08/2017].
- Ministère de l'Éducation Nationale (2016a) : Dispositif « plus de maitres que de classes ». [En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid72849/-plus-de-maitres-que-de-classes.html>, dernière consultation le 3/01/2017].
- Ministère de l'Éducation Nationale (2016) : Principes d'action pour évaluer les acquis des élèves. [En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid103789/principes-d-action-pour-evaluer-les-acquis-des-eleves.html>, dernière consultation le 29/11/2016].
- Ministère de l'Éducation Nationale (2017) : École élémentaire : mise en œuvre du livret scolaire dans le premier degré. [En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid105397/ecole->

elementaire-mise-en-oeuvre-livret-scolaire-dans-le-1er-degre.html, dernière consultation le 29/11/2016].

Sites académiques consultés pour les propositions d'évaluations d'Anglais

Académie de Caen : Évaluation anglais CM2 Orne 2016, le protocole, les fichiers audio. [https://www.ac-caen.fr/dsden61/ress/portail/lve/index.php?post/2016/04/12/%C3%89valuation-ANGLAIS-CM2-Orne-2016-Le-protocole-/-les-fichiers-audio, dernière consultation le 03/07/2017].

Académie de Grenoble : Évaluations départementales LVE au CM2 : anglais. [http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/lve_eval_cm2_anglais/index.php?num=100, dernière consultation le 03/07/2017]

Académie de Rennes : Évaluation en langue vivante 2017. [https://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/lang/fr/pid/16020, dernière consultation le 03/07/2017].

Académie de Toulouse : Aide à l'évaluation (version papier) 2010/2011. [http://pedagogie.ac-toulouse.fr/langues-vivantes/spip.php?article842 dernière consultation le 03/07/2017].

Sources web des enseignants :

La classe bleue : http://laclassibleue.fr/category/cm1cm2/, dernière consultation le 25/01/2018.

La classe de Stef : www.laclassedestef.fr/, dernière consultation le 03/07/2017.

LanguageGuide : http://www.languageguide.org/english/, dernière consultation le 25/01/2018.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	3
Résumé	4
SOMMAIRE	6
INTRODUCTION.....	9
CHAPITRE 1 : QUESTIONNER L'ÉVALUATION SCOLAIRE	16
1. Place et complexité de l'évaluation dans le travail enseignant	17
1.1. Les pratiques d'évaluation : des pratiques enseignantes	17
1.2. L'évaluation, une composante de l'enseignement	20
1.2.1. L'évaluation une mise en relation de l'enseignement et des apprentissages	21
1.2.2. L'évaluation, une tâche complexe pour l'enseignant.....	21
1.2.3. Une tâche amplement présente mais déclarée difficile et peu attirante	23
1.2.4. Un manque de formation reconnu	24
2. Approche définitionnelle.....	25
2.1. Définition(s) du concept d'évaluation scolaire	26
2.2. Évaluation et notation, deux notions fortement liées	28
2.2.1. Évaluation et notation : une proximité théoriquement reconnue	28
2.2.2. La notation, un objet inévitable des recherches sur l'évaluation ?.....	29
2.3. Évaluation ou évaluations ?.....	30
3. Caractériser les évaluations formelles.....	31
3.1. Prendre ses distances avec les termes d'évaluation formative et sommative	32
3.2. Éclairer les termes employés par les enseignants : évaluation continue, évaluation diagnostique, autoévaluation.....	33
3.3. Distinguer évaluations interne, externe, institutionnelle et ordinaire.....	36
3.4. Approcher les évaluations nationales	37

TABLE DES MATIERES

3.5. Construction théorique de l'évaluation formelle.....	39
Synthèse avant d'aller plus loin	40
CHAPITRE 2 : UNE TENTATIVE DE MODÉLISATION DE L'ÉVALUATION FORMELLE.....	42
1. Une modélisation possible en six macro-phases	42
1.1. La séance se prépare.....	44
1.1.1. L'enseignant pense le dispositif	44
1.1.2. L'enseignant prépare l'évaluation avec les élèves	45
1.2. L'évaluation se prolonge après la séance	46
1.2.1. Revenir sur ce qui était attendu : le retour sur les réponses avec les élèves	46
1.2.2. Décider de ce que vaut la production : la correction-notation par l'enseignant.	47
1.2.3. Annoncer le résultat et le faire sortir de la classe : la diffusion du résultat	47
1.2.4. Organiser le devenir des documents d'évaluation : l'archivage	49
2. La séance de passation, phase centrale.....	50
2.1. Installer le dispositif d'évaluation : la phase d'installation.....	51
2.1.1. L'annonce de la situation d'évaluation et de son contenu	51
2.1.2. L'organisation spatiale et matérielle	52
2.1.3. Les macro-consignes	52
2.1.4. Les consignes des exercices	53
2.1.5. Les « mises en lien » avec les enseignements	53
2.2. Maintenir les conditions d'évaluation : la phase de maintien de la situation.....	54
2.2.1. La surveillance active.....	55
2.2.2. Le regard évaluatif	55
2.2.3. L'activité parallèle, une surveillance à distance.....	56
2.2.4. Les communications à propos de l'épreuve	57
2.3. Gérer la fin de la séance : la phase d'achèvement.....	57

TABLE DES MATIERES

2.4. Des composantes aux côtés de l'évaluation	59
2.4.1. Faire avec les évènements	59
2.4.2. Des anecdotes et des extrapolations	60
2.5. Une structure en mouvement.....	62
2.6. Modalités d'action des enseignants.....	63
2.6.1. Des actions verbales ou non, individuelles ou collectives	63
2.6.2. Des actions initiées par l'enseignant ou provoquées par les élèves	64
3. Mise en discussion de la modélisation, limites et problèmes.....	66
3.1. Des frontières difficiles à définir.....	66
3.2. Découper en phases ou regrouper en macro-phases ?.....	67
3.3. Proximité des phases et macro-phases, des imbrications possibles	68
3.4. Des macro-phases incontournables, d'autres plus optionnelles	69
3.5. Une structure chronologique relative	70
4. Le document d'évaluation, porteur de traces des pratiques évaluatives et de la production des élèves.....	70
4.1. Le document d'évaluation, un objet évolutif et diversifié	71
4.2 Une structure initiale préparée par l'enseignant.....	74
4.2.1. Identification du document.....	75
4.2.2. Les consignes	76
4.2.3. Le barème	76
4.3. Une structure soumise aux élèves	77
4.4. Des retours tracés et visés	79
4.4.1. Les traces de l'enseignant	79
4.4.2. Le corrigé et les visées extérieures.....	80
4.5. Les structures et les pratiques de conception des documents.....	81
4.5.1. Actualisation des composantes.....	81

TABLE DES MATIERES

4.5.2. Des structures irrégulières.....	83
4.5.3. ... en relation avec la conception des documents	84
5. Les temporalités de l'évaluation	86
5.1. Une programmation des séances selon le mode d'évaluation.....	86
5.2. Les durées des séances	87
5.2.1. Des limites de début et de fin peu perceptibles.....	87
5.2.2. La gestion du temps des séances entre rigueur et souplesse	88
5.2.3. Poids des phases dans les durées des séances	89
6. Prescriptions, pratiques et stratégies de passation.....	90
6.1. Des prescriptions et des pratiques, des écarts possibles.....	90
6.1.1. Un protocole officiel prescrit	90
6.1.2. Des interventions enseignantes non protocolaires	92
6.2. Des stratégies de passation qui motivent l'interrogation disciplinaire.....	93
Synthèse : les orientations pour penser les variations des pratiques enseignantes.....	96
CHAPITRE 3 : L'ORIENTATION DIDACTIQUE ET LA MISE EN ŒUVRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	99
1. Premiers constats motivant l'approfondissement didactique.....	100
1.1. Des stratégies de passation différentes selon les disciplines.....	100
1.2. Des cadrages disciplinaires variables entre les documents officiels et les pratiques des maîtres.....	101
2. L'ancrage didactique pour penser l'évaluation	103
2.1. L'évaluation intéresse les didactiques.....	103
2.2. L'évaluation au cœur des disciplines	105
2.3. L'évaluation, comme approche des configurations disciplinaires	108
2.4. Penser didactiquement les effets de l'évaluation	109
3. Une visée comparatiste.....	111

TABLE DES MATIERES

3.1. Différents niveaux de comparaison possibles	112
3.2. Les disciplines étudiées et comparées	113
3.2.1. Décider et désigner les matières/disciplines.....	113
3.2.2. Expliciter les choix	115
Éléments de synthèse	118
4. Un terrain pour plusieurs recherches.....	119
4.1. Des enseignants et des élèves en classe de CM2	120
4.2. Des enseignants diversement impliqués.....	121
4.3. Des élèves diversement sollicités	123
5. Reconstitution de la démarche de recherche	124
5.1. Des dimensions méthodologiques diffuses dans le temps	124
5.1.1. La programmation et les échanges avec les enseignants.....	124
5.1.2. L'approche théorique	125
5.1.3. La place de l'écriture.....	126
5.2. Les grandes étapes chronologiques de la démarche sur le terrain.....	127
5.2.1. Une phase exploratoire.....	127
5.2.2. Une phase de programmation.....	128
5.2.3. Temps fort sur le terrain	130
5.2.4. Des choix parmi une diversité de données	132
6. Construire un corpus de documents supports d'évaluation.....	133
6.1. Différents types de documents dans des dossiers.....	133
6.2. Le corpus des documents d'évaluation	135
6.3. Des documents non accessibles à ne pas négliger (ou les limites du recueil).....	136
6.4. Un recueil difficile	137
6.4.1. Malentendus autour du « document »	137

TABLE DES MATIERES

6.4.2. Un accès laborieux	138
6.5. Organiser le traitement des documents	140
6.5.1. Identification des documents.....	140
6.5.2. Les indications disciplinaires comme critères d'analyse	141
6.5.2.1. Relever les différents niveaux d'indications disciplinaires	142
6.5.2.2. Rattacher les documents aux disciplines.....	143
6.5.3. Discussion méthodologique	144
6.5.3.1. Une certaine souplesse méthodologique	145
6.5.3.2. Des niveaux disciplinaires à identifier	146
6.5.3.3. Des choix d'indexation discutables.....	147
6.5.3.4. Quelle place accorder aux « autres indications » ?	148
6.5.3.5. Mise en forme des données	149
Synthèse à propos du corpus des documents d'évaluation	150
7. Observer des séances d'évaluation.....	150
7.1. Mise en œuvre des observations.....	152
7.2. Les transcriptions, une mise en forme des séances observées	154
7.2.1. Normes choisies	155
7.2.2. Les données contextuelles dans les transcriptions	156
7.3. Analyser les séances, différents niveaux d'analyse	159
8. Recueillir le point de vue des élèves sur les évaluations.....	161
8.1. Le questionnaire vécu général de l'évaluation.....	162
8.1.1. La construction du questionnaire	162
8.1.2. Un questionnaire marqué par l'entrée dans les disciplines	163
8.2. Le questionnaire post-évaluation	165
8.2.1. Répartition disciplinaire des questionnaires.....	165

TABLE DES MATIERES

8.2.2. Penser la construction du questionnaire	166
8.3. Les entretiens avec les élèves	167
8.3.1. Des guides d'entretiens définis pour chaque élève	168
8.3.2. Des entretiens documentés	171
8.3.3. Les conditions de l'entretien	171
8.3.4. Traitement des entretiens, des thématiques et des disciplines	172
9. Questionner les enseignants	173
9.1. Approcher les pratiques visibles et celles qui le sont moins	173
9.2. Les contraintes des entretiens.....	175
9.3. Un traitement des entretiens pour éclairer d'autres données.....	175
10. Questions liées aux postures des acteurs.....	176
10.1. Installer une situation de recherche	176
10.2. Être chercheur face à des élèves.....	178
10.3. Répondre aux sollicitations des enseignants	179
Éléments conclusifs du chapitre	180
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES VARIATIONS DISCIPLINAIRES DE L'ÉVALUATION AU TRAVERS DES DOCUMENTS ET DE LEURS USAGES	183
1. Les spécificités structurelles des documents d'évaluation	183
1.1. Place des disciplines dans les variations des supports d'évaluation écrite	184
1.2. Interrogations disciplinaires sur l'actualisation des composantes.....	185
1.2.1. La date, en chiffres, en lettres ou... en Anglais ?	185
1.2.2. L'absence de consignes, pour quelles raisons ?	186
1.2.3. L'auto-évaluation, relecture ou barème ?.....	189
1.2.4. Les images et les illustrations, une dimension disciplinaire ?.....	191
Synthèse à propos de l'actualisation des composantes	197
1.3. Les désignations disciplinaires sur les documents	198

TABLE DES MATIERES

1.3.1. Rareté ou large présence des désignations des disciplines.....	198
1.3.2. Un découpage en domaines et contenus marqué en Français et en Mathématiques	200
1.3.3. Des disciplines plutôt globales : Anglais, Sciences, Histoire et Géographie...	205
Synthèse : les désignations disciplinaires selon les disciplines.....	208
2. Une certaine hiérarchie disciplinaire de l'évaluation.....	209
2.1. Quatre blocs hiérarchisés	210
2.2. Une place spécifique accordée au Français et aux Mathématiques	211
2.3. Hiérarchie et volume horaire prescrit.....	212
2.4. Les hiérarchies intradisciplinaires en Français et en Mathématiques	213
3. Usages des documents : différentes manières d'évaluer les élèves	215
3.1. L'évaluation formalisée sur des supports spécifiques ou disciplinaires	216
3.2. Des traces d'évaluation perceptibles, une évaluation à peine visible	217
3.3. L'évaluation sur des supports éphémères.....	219
3.3.1. La production sur ardoise.....	219
3.3.2. La production sur une feuille éphémère.....	219
3.3.3. Les évaluations avec grilles.....	220
3.4. Pas de support d'évaluation, pas de trace, et pourtant... ..	221
3.4.1. Les grilles, encore	221
3.4.2. L'évaluation globale.....	223
3.4.3. « L'extraordinaire disciplinaire ».....	224
3.4.4. L'évaluation d'un contenu qui contribue à en évaluer un autre ?	225
3.4.5. L'évaluation déléguée	226
3.5. L'évaluation absente	227
3.6. Évaluer, valider, <i>tracer</i>	229
4. Modes d'évaluation, les spécificités disciplinaires	231

TABLE DES MATIERES

En conclusion... contribution à une hiérarchie reconnue	233
CHAPITRE 5 : LES VARIATIONS DISCIPLINAIRES DE L'ÉVALUATION, AU TRAVERS DES SÉANCES DE PASSATION	237
1. Les dispositifs d'évaluation, un système de trois éléments.....	238
1.1. Variations des modes de passation : les pratiques qui structurent la séance.....	238
1.1.1. La passation en trois phases, dans l'ordre chronologique	238
1.1.2. La passation en phases alternées : un exercice à la fois ou un élève à la fois..	239
1.1.3. La passation en phases simultanées : concomitance des consignes et de la production des élèves	241
1.1.4. Le mode hybride : différents modes de passation pour une séance	243
1.2. Modalités de productions des élèves et effets sur les pratiques	243
1.2.1. Les évaluations écrites, un dispositif commun.....	244
1.2.2. Les évaluations orales, une organisation pour être à l'écoute.....	245
1.2.3. Les productions pratiques, tentative d'approche.....	246
1.2.4. Des modalités d'évaluation difficiles à mettre en œuvre	247
1.3. L'élève et le collectif au sein des dispositifs.....	249
1.3.1. Discussion autour de l'individuel et du collectif.....	249
1.3.2. La place de l'élève lors des séances d'évaluation	250
1.3.2.1. Produire seul parmi les autres	250
1.3.2.2. Produire seul publiquement ou isolément	250
1.3.2.3. Être évalué sans produire ?.....	251
1.3.2.4. Produire avec d'autres, devant d'autres	251
Synthèse : Penser les dispositifs d'évaluation comme des configurations au sein du système évaluatif.....	252
2. L'approche comparative des séances et des enseignants	253
2.1. Tirer parti de l'hétérogénéité des séances observées	253
Éléments de synthèse	256

TABLE DES MATIERES

2.2. Singularités des enseignants lors des évaluations écrites.....	257
2.2.1. Robert, détaché, « allez-y, je fais autre chose mais je ne vous oublie pas »,...	257
2.2.2. Marc « pas de panique je suis là ».....	259
2.2.3. Marcel « Attention, c'est l'évaluation ».....	261
2.2.4. Prudence à propos de ces portraits d'enseignants évaluateurs.....	263
3. Histoire, Géographie et Sciences, des disciplines évaluées sur un mode unique.....	264
3.1. Spécificités des séances d'évaluation d'Histoire et de Géographie	265
3.1.1. Les séances d'évaluation en Histoire et en Géographie.....	265
3.1.2. Des questions prévisibles, mais pas seulement	266
3.1.3. Des différences de pratiques en Histoire et en Géographie ?.....	267
3.2. Spécificités des séances de Sciences	268
3.2.1. Des précisions pour les présentations particulières de réponses	269
3.2.2. Utiliser ses connaissances	270
3.2.3. Des mises en œuvre interrogées par les enseignants.....	271
3.3. Similitudes et variations autour de la mise en forme des réponses	272
3.3.1. Les outils en usage pour la présentation des réponses	272
3.3.2. L'attention portée à l'orthographe et la rédaction	273
Synthèse : Histoire, Géographie et Sciences, des mises en œuvre relativement proches	275
4. Français, Mathématiques et Anglais : des disciplines diversement évaluées	276
4.1. La part des évaluations institutionnelles sur les pratiques ordinaires	276
4.2. Les spécificités du Français, un panel de dispositifs.....	279
4.2.1. Limites de l'étude : des observations qui ne couvrent pas tous les domaines .	280
4.2.2. Le trio « orthographe grammaire conjugaison »	282
4.2.2.1. Couleurs et dictionnaire, quelques usages.....	282
4.2.2.2. Des référents possibles	285

TABLE DES MATIERES

4.2.2.3. Déclencher des automatismes en conjugaison	286
4.2.2.4. Commenter les productions des élèves au cours de la séance, en grammaire et en conjugaison	289
4.2.3. La dictée, un exercice spécifique	291
4.2.3.1. Préparer les élèves à la dictée.....	291
4.2.3.2. Des séances organisées autour des lectures et relectures du texte	293
4.2.3.3. Les « mises en lien » avec les contenus à mobiliser	295
4.2.3.4. Synthèse concernant la dictée	298
4.2.4. Différents dispositifs pour évaluer la lecture	298
4.2.4.1. Différentes situations d'évaluation de la lecture à l'écrit.....	299
4.2.4.2. Aider les élèves à comprendre le lexique.....	300
4.2.4.3. Aider les élèves en leur indiquant le type de questions.....	302
4.2.4.4. Un dispositif d'évaluation de lecture orale : l'élève et le groupe.....	303
4.2.5. La poésie, une évaluation emblématique de la langue orale en Français.....	307
4.2.5.1. La part publique des évaluations de poésie.....	308
4.2.5.2. Une part de souplesse	309
4.2.5.3. L'accompagnement des élèves, réponses « soufflées » et rappel des attendus.....	312
4.2.5.4. Mais... qu'y a-t-il derrière ces pratiques d'évaluations dites « de poésie » ?	314
4.3. Les spécificités en Mathématiques.....	318
4.3.1. Les observations en Mathématiques	318
4.3.2. Des outils destinés aux Mathématiques	319
4.3.3. Des référents et des « mises en lien » à destination de tous les élèves	320
4.3.4. Des conseils de présentation et de méthode	323
4.3.5. Le calcul mental : une épreuve emblématique des Mathématiques	326
4.3.5.1. Variations autour des pratiques du calcul mental.....	326

TABLE DES MATIERES

4.3.5.2. La rapidité, une contrainte en calcul mental	328
4.3.5.3. Un exercice dicté, différent de la dictée	331
4.3.6. La dictée de nombres, quelques remarques anecdotiques.....	331
4.4. Les évaluations d'Anglais	334
4.4.1. Les séances d'Anglais observées	335
4.4.2. Les dispositifs d'Anglais combinent oral, écrit, image et son	337
4.4.2.1. Une structure hybride qui associe oral et écrit	338
4.4.2.2. Une structure de séance hybride pour des exercices écrits	341
4.4.3. La place de la langue anglaise dans les séances.....	343
4.4.4. Évaluation, invalidation ou leçon ?.....	347
Conclusion du chapitre.....	350
CHAPITRE 6 – LE VECU DE L’EVALUATION PAR LES ELEVES.....	352
1. Qu’est-ce que l’évaluation pour les élèves ?.....	353
1.1. Une définition et des caractéristiques consensuelles.....	353
1.2. Évaluation annoncée, une caractéristique discutabile selon les disciplines	355
1.3. Intérêt et importance donnés aux évaluations	360
2. Les élèves et la hiérarchie disciplinaire de l’évaluation.....	362
2.1. Estimation quantitative de l’évaluation vue par les élèves	362
2.2. Absences de consensus : des singularités d’élèves ou de classes	365
2.3. L’importance de l’évaluation selon les disciplines	367
3. L’évaluation et le vécu disciplinaire des élèves	371
3.1. Le poids de l’évaluation sur le vécu disciplinaire varie selon les disciplines	372
3.2. La part de l’évaluation sur la motivation à venir en classe	375
3.2.1. Le gout pour la discipline motive les élèves pour les évaluations	377
3.2.2. Maitriser ou non la discipline (ou un contenu) prend part dans le vécu de l’évaluation.....	379

TABLE DES MATIERES

3.2.3. Les résultats motivent, démotivent, restent en mémoire et sortent de la classe	381
3.2.4. Les expressions émotionnelles face aux dispositifs évaluatifs.....	382
3.2.5. Les leçons, un aspect de l'évaluation non négligeable.....	385
Une motivation variable face aux évaluations, synthèse par discipline	387
4. La préparation des évaluations avec l'enseignant	389
4.1. La préparation à l'évaluation discrètement repérée au cours de l'enseignement....	389
4.2. Une préparation formelle appréciée	392
4.3. Des révisions en classe pour toutes les disciplines, mais pas pour tous les domaines	395
4.3.1. Pas de révision pour l'oral ?	396
4.3.2. Les exercices emblématiques du Français et de Mathématiques moins préparés ?	397
4.3.3. La préparation en classe n'est pas toujours efficace	397
Le regard des élèves sur la préparation de l'évaluation avec l'enseignant : éléments de synthèse	398
5. Préparer l'évaluation à la maison	399
5.1. Réviser ou ne pas réviser.....	399
5.2. Français et Mathématiques : des leçons et des exercices pour réviser.....	401
5.2.1. En Mathématiques, s'exercer sans négliger les tables et quelques formules ...	401
5.2.2. En Français, lire des leçons, en apprendre par cœur et s'exercer un peu.....	404
5.3. Réviser et apprendre des leçons en Histoire, Géographie et Sciences	408
5.3.1. Des leçons longues et difficiles à apprendre	408
5.3.2. Des mots compliqués	409
5.3.3. Des contenus disciplinaires plus difficiles que d'autres à réviser	410
Eléments de synthèse : les révisions à la maison pour l'Histoire, la Géographie et les Sciences	412
5.4. L'Anglais, des révisions limitées au lexique.....	412

TABLE DES MATIERES

Synthèse sur la préparation à la maison	413
6. La passation : vécu des élèves au moment de l'épreuve	414
6.1. Des consignes et des contenus à comprendre et repérer	415
6.1.1. Lire et comprendre la consigne, c'est plus compliqué en Histoire	415
6.1.2. Des décalages avec ce qui se fait dans l'ordinaire de la classe, sauf en Français et en Mathématiques.....	417
6.2. La communication au cours de l'épreuve, une aide possible ?	423
6.2.1. Quand les questions des élèves sont possibles, les réponses du maître semblent plutôt aidantes.	423
6.2.2. ... mais est-ce toujours le cas ? Exemples en Français et en Mathématiques..	426
6.3. Deux aspects pas toujours bien vécus : les questions de temporalité et l'exposition publique.....	429
6.3.1 Durée imposée et rythme de la passation	429
6.3.2. L'exposition publique	431
Le vécu de la passation, synthèse.....	434
Conclusion du chapitre.....	435
CONCLUSION GENERALE	437
GLOSSAIRE DES SIGLES ET ABREVIATIONS UTILISES	449
INDEX DES NOMS CITES	450
TABLE DES EXTRAITS	455
TABLE DES FIGURES.....	457
TABLE DES TABLEAUX.....	459
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	462
TABLE DES MATIÈRES	487

