

# Les pratiques évaluatives des enseignants : au regard de quels référentiels ?

*Compte-rendu de la journée d'étude  
du 20 novembre 2015 à Yverdon-les-Bains*

Plan d'études romand, directives cantonales, moyens d'enseignement... Evaluer les apprentissages des élèves conduit à *se référer* à des documents nombreux et de diverses natures – qui constituent chacun à leur manière des *référentiels pour l'évaluation*. Tous les concilier relève souvent du défi: les fondements didactiques de ces référentiels sont-ils toujours compatibles? Les objectifs d'apprentissage sont-ils clairement définis? Et transposables en termes de « réponses » observables dans l'évaluation? Plus généralement, quels sont finalement les enjeux et implications d'une telle *multiréférentialité* dans l'évaluation? C'est autour de ces questions, des diverses pistes évoquées et des difficultés concrètes rencontrées par les enseignants que se sont réunis de nombreux intervenant-e-s lors d'une journée d'étude qui a eu lieu en novembre 2015.

## Les pratiques évaluatives des enseignants : au regard de quels référentiels ?

Journée d'étude, vendredi 20 novembre 2015 à Yverdon-les-Bains (Suisse), organisée par un groupe romand, composé de chercheurs dans le domaine de l'évaluation de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp), des universités et hautes écoles pédagogiques. [www.irdp.ch](http://www.irdp.ch)

Trois équipes formées chacune d'enseignant-e-s, de formateurs-trices et/ou de chercheur-e-s issus-e-s de différents cantons romands, ont présenté, lors de cette journée, des travaux et réflexions en cours, concernant l'évaluation de la géographie en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années, une nouvelle procédure d'évaluation en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années et une recherche sur les conceptions qu'ont les enseignants de l'évaluation.

Trois équipes formées chacune d'enseignant-e-s, de formateurs-trices et/ou de chercheur-e-s issus-e-s de différents cantons romands, ont présenté, lors de cette journée, des travaux et réflexions en cours, concernant l'évaluation de la géographie en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années, une nouvelle procédure d'évaluation en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années et une recherche sur les conceptions qu'ont les enseignants de l'évaluation.

## La multiréférentialité, une réalité incontournable

Il est ressorti de manière évidente des trois présentations que, lorsque les enseignants évaluent, ils font appel à différents référentiels et, surtout, que ces référentiels sont de natures diverses et considèrent l'évaluation de points de vues différents, voire indirectement seulement (faut-il le rappeler, le Plan d'études romand (PER) est un référentiel d'enseignement apprentissage, non d'évaluation). A cela

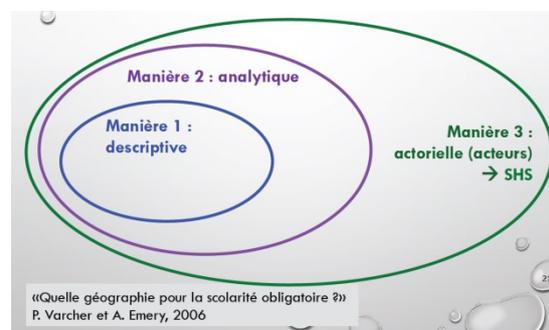
Écoutez la conférence de Lucie Mottier Lopez et lisez son interview sur [www.irdp.ch](http://www.irdp.ch)

s'ajoutent des référents « implicites », notion traitée plus tard dans la journée par Lucie Mottier Lopez, et on imagine sans peine quelques-uns des dilemmes qui peuvent se présenter dans les pratiques évaluatives. En voici quelques-uns.

## Evaluer les situations complexes

Le premier groupe, genevois, s'est penché sur l'évaluation de la géographie en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années. Un changement important dans l'enseignement de cette discipline a été amené par le PER et les nouveaux moyens d'enseignements romands (MER): auparavant elle était conçue principalement dans sa dimension descriptive, tandis qu'aujourd'hui elle est abordée à travers des activités d'analyse et des projets.

Consultez la présentation du groupe genevois [www.irdp.ch](http://www.irdp.ch)



Ces changements supposent un enseignement passant, notamment, par des situations complexes – qui ne se laissent pas facilement évaluer, on le sait. C'est donc principalement quelques-unes des problématiques liées à l'évaluation des tâches complexes qui ont été soulevées lors de cette présentation.

## De l'enseignement à l'évaluation

Tout d'abord, la transposition d'une activité d'enseignement en une situation évaluative ne se fait pas sans certaines adaptations. La question de la configuration de la tâche a ainsi été évoquée, dans le cas par exemple où l'activité en classe suppose un travail de groupe, un débat, etc., difficiles à reproduire tels quels dans la perspective d'une évaluation. Dans l'exemple présenté par les intervenants, l'activité avait pour contexte le quartier habité par les élèves d'une classe, contexte difficilement reproductible pour que tous les élèves en aient une représentation suffisamment précise.

Les intervenants ont également relevé les difficultés rencontrées par les enseignants au moment de la correction. Les tâches complexes se caractérisent par des consignes demandant par exemple aux élèves de se questionner (cf. PER SHS 21) ou d'argumenter. Dès lors, non seulement faudrait-il élaborer des activités qui permettraient aux élèves de le faire mais aussi évaluer des réponses qui ne sont pas simplement justes ou fausses. On pourrait être tenté de préciser la consigne pour obtenir des réponses mieux « calibrées », mais on risque alors de s'éloigner de la conception didactique des tâches complexes qui veut que ce soit l'élève qui choisisse les outils pour parvenir à sa réponse.

Un autre aspect du PER mentionné par le groupe genevois concerne les attentes fondamentales. L'activité proposée étant prévue pour des élèves de 5<sup>e</sup> année, comment la situer par rapport à des attentes fondamentales située en fin de cycle, c'est-à-dire en 8<sup>e</sup> année? Là aussi, le PER demande un important travail d'interprétation afin d'évaluer au mieux les élèves.

Ayant exposé ces différents questionnements et mis en évidence la complexité du processus, les intervenants ont soulevé ce qui constitue le nœud du problème: avec une heure de géographie par semaine, l'investissement en temps pour une évaluation de tâches complexes est particulièrement important, et le risque que les enseignants reviennent à des outils plus classiques et moins chronophages est bien présent.

## Soutenir les enseignants

En fin de présentation ont été exposées les pistes proposées aux enseignants pour résoudre les différentes difficultés auxquelles ils sont vraisemblablement confrontés. D'une part, un accent est mis sur le travail d'information et de formation aussi bien concernant les concepts géographiques que l'évaluation des tâches complexes. Les enseignants ont d'ailleurs la possibilité de faire appel à des coordinateurs pédagogiques afin d'obtenir une aide en classe. D'autre part, des tâches pour évaluer, en lien avec les moyens d'enseignement, sont progressivement mises à disposition des enseignants, avec toutes les informations nécessaires pour l'évaluation. Cette démarche en cours à Genève nécessite un travail important et soulève la question de l'harmonisation: est-il possible, voire utile, de réunir les forces des cantons romands pour la création de telles tâches? Comment assurer l'ancrage « local » des situations complexes proposées? Comme souvent lorsqu'on aborde la question de l'intercantonalité, la prudence prime: on souhaite harmoniser tout en respectant la souveraineté cantonale. Plus concrètement, cela pourrait signifier la mise à disposition de tâches pour évaluer à titre d'exemple et non de manière exhaustive. Mais la question ne semble pas encore réglée... A suivre donc.

## Comment évaluer en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années?

La deuxième présentation portait sur une nouvelle procédure d'évaluation pour les 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années dans le canton de Neuchâtel, entrée en vigueur en 2014-2015. Tout récent donc, le nouveau dispositif doit se confronter à la réalité et aux pratiques de ces deux premières années de scolarité, qui ne connaissent auparavant pas de plan d'études ni de procédure d'évaluation formalisés. Cette confrontation était notamment l'objet de l'exposé lors de la journée d'étude puisqu'elle mettait en parallèle la présentation du dispositif par la chargée du dossier évaluation et sa mise en pratique relatée par une enseignante.

Consultez la présentation  
du groupe neuchâtelois  
sur [www.irdp.ch](http://www.irdp.ch)

Cette nouvelle procédure d'évaluation a été initiée à la suite de l'introduction du PER, précisément pour tenter de coordonner les pratiques évalua-

tives avec celui-ci. La construction du nouveau dispositif reflète ainsi, en partie, certains aspects du plan d'études, tant au niveau de la structure que des contenus.

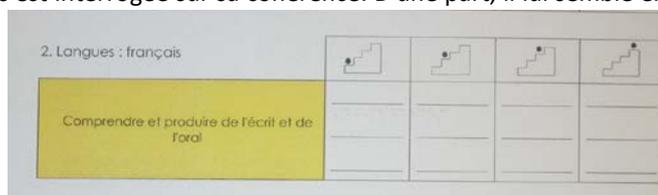
### Recueillir les traces des apprentissages

La procédure vise à rendre visible la progression des élèves dans l'apprentissage afin de guider les décisions pédagogiques et d'en rendre compte aux parents lors d'un entretien annuel. Pour ce faire, les enseignants récoltent des éléments représentatifs des apprentissages des élèves dans un « recueil de traces », un « document des acquis » ainsi que par la prise de notes. Sur la base des informations ainsi réunies, ils remplissent un formulaire nommé « évaluation – bilan », dans lequel ils peuvent donner des indications sur la manière dont progresse l'élève selon trois niveaux ainsi que faire des propositions pédagogiques pour la suite des apprentissages. Ces documents sont présentés aux parents lors d'un entretien annuel. En fin de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années, un carnet est délivré aux élèves, mais il ne mentionne aucun « résultat », uniquement le fait que l'évaluation-bilan a bien eu lieu.

### Mise en pratique de la procédure

L'enseignante intervenant dans la présentation a participé au groupe de travail constitué dans son établissement pour coordonner la mise en œuvre de la procédure. Les réflexions ont porté notamment sur le format à utiliser pour le « recueil de traces » et le « document des acquis », l'idée étant d'adopter le même pour toutes les classes (la prescription cantonale laissait libre choix sur ce point). Pour le « recueil des traces », le groupe de travail a décidé d'utiliser un classeur A4 contenant des séparateurs correspondant à chacun des domaines du PER. Aux yeux de l'enseignante, ce choix n'est pas anodin car, d'une part, il peut influencer le type de traces relevées en induisant l'utilisation de fiches, mettant ainsi en partie de côté la variété des formes d'activité et d'expression propres à ces deux premières années de la scolarité. D'autre part, la volonté de recueillir des éléments pour tous les domaines du PER mène à accumuler un nombre important de traces, ce qui ne s'avère ni réaliste ni productif aux yeux de l'enseignante.

En ce qui concerne le « document des acquis », le groupe de travail a mis au point un formulaire proposant de situer les élèves sur une échelle de quatre niveaux de progression (illustrée sous forme de marches) à trois moments de l'année, pour tous les domaines du PER. Ici aussi, même si elle ne juge pas le document mauvais en soi, l'enseignante s'est interrogée sur sa cohérence. D'une part, il lui semble en effet peu aisé de se prononcer sur des acquis à partir de progressions ainsi que de synthétiser ceux-ci dans le document « évaluation-bilan », qui propose non pas quatre mais trois niveaux de progression. D'autre part, l'enseignante disait également s'interroger sur la pertinence de juger les élèves si tôt de cette manière.



Extrait d'un "document des acquis"

Elle a donc pris la liberté de baser son évaluation sur le « recueil de traces » principalement et de garder pour son information personnelle le « document des acquis ». Elle souligne par ailleurs que la prise de notes lui semble un moyen très utile pour recueillir des éléments sur les apprentissages, voire indispensable comme cela sera mentionné plus tard lors des questions du public, pour garder une trace d'apprentissages qui ne sont pas visibles, comme la conscience phonologique par exemple.

### Quel avenir pour le dispositif d'évaluation?

La mise en œuvre d'une telle procédure ne se fait certainement pas en une année et nécessite un soutien et des ajustements. Un accompagnement est proposé par des animatrices ayant participé à l'élaboration du projet, sur des questions qui posent problème aux enseignants telles que l'enseignement et l'évaluation des tâches complexes par exemple. Ils peuvent également trouver des solutions et des idées sur un blog qui a pour objectif de mutualiser les pratiques, tandis que le développement d'outils informatiques visant notamment à faciliter la récolte des traces sous forme d'image ou de vidéo est prévu pour améliorer encore la procédure.

La question de l'évolution du dispositif reste posée. Les deux intervenantes ont d'ailleurs mentionné quelques adaptations déjà apportées aux différents documents ainsi que dans la pratique. Mais cela

sera-t-il suffisant pour faire véritablement entrer cette procédure dans les pratiques? A suivre également.

## Des conceptions et des profils différents

Dans la troisième présentation, des formateurs-trices de la Haute école pédagogique de Fribourg ont présenté quelques-uns des résultats d'une recherche en cours sur la conception de l'évaluation des enseignants.

Les données récoltées, issues de questionnaires et d'entretiens avec des enseignants, permettent de faire d'emblée un certain nombre de constats, en particulier celui de la multiréférentialité: on observe clairement l'influence de plusieurs référents sur les pratiques évaluatives, dont certains explicitement, comme le PER, et d'autres plus implicitement et qui nécessitent d'être identifiés.

Consultez la présentation du groupe fribourgeois sur [www.irdp.ch](http://www.irdp.ch)

## De la formation à la pratique

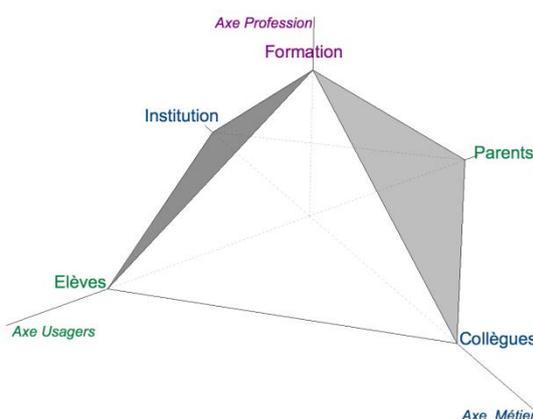
L'équipe relève également que les conceptions des personnes interrogées évoluent entre la période de formation et les premières années de pratique. La conception privilégiée de manière générale, même si son appréciation évolue légèrement au fil du temps, est l'évaluation critériée. On note également que l'évaluation normative perd de l'importance dans les conceptions des participants au cours de la formation, puis en regagne lors des premières années de pratique (cf. [présentation](#), p. 5-7).

Les notions de bricolage et d'artisanat reviennent régulièrement dans le discours des enseignants interrogés. Ils disent devoir "ménager la chèvre et le chou" et ont l'impression que la théorie, qui leur a été enseignée dans leur formation initiale, ne leur apporte pas tous les outils nécessaires pour la pratique. Contraints d'utiliser les moyens du bord, ils relèvent souvent à ce propos l'importance des collègues et des cultures d'établissement, auxquels ils ne se soumettent cependant pas tous de la même manière.

## Une modélisation des prescriptions

L'analyse des données récoltées a mené l'équipe à identifier cinq pôles de prescription qui influencent les enseignants dans leurs pratiques évaluatives: l'institution, les élèves, les parents, les collègues, la profession. Les enseignants n'accordant pas tous la même importance à chaque pôle, les formateurs-trices ont tenté, dans leur étude, de modéliser ces différents profils sous forme de pyramides dont le sommet est représenté par la formation et les quatre coins par les autres pôles (pour plus de détails, voir la [présentation](#) p. 23 et suivantes). Les formes différentes que prennent les pyramides selon les enseignants interrogés illustrent la variété des profils d'enseignants face à l'évaluation.

Pour clore leur présentation, les formateurs ont relevé quelques constats et surtout formulé des questions que pose selon eux une telle modélisation, à commencer par celle-ci: cette modélisation amène-t-elle quelque chose? Ils ont observé les différences d'un profil à un autre, et ce également entre des enseignants ayant pourtant suivi la même formation. Malgré cette diversité, les intervenants ont toutefois constaté chez les enseignants un même besoin d'être rassurés dans leurs pratiques. Cette modélisation amène à s'interroger: y a-t-il un profil idéal? Et qui le fixerait? L'institution de formation, l'établissement, les chercheurs, les parents...? Finalement, selon les formateurs-trices, le pôle formation devrait être mieux soutenu afin de permettre aux enseignants de prendre de la distance et de comprendre les tensions dans lesquelles ils se trouvent. Il apparaît en effet qu'ils manquent d'outils pour mieux cerner la manière dont ils se situent par rapport à l'évaluation, et, ainsi, pour agir et améliorer leurs pratiques.



La suite de cette recherche va consister notamment à comprendre ce qui conduit à des profils aussi différents, ce qui influence les conceptions de l'évaluation et, si nécessaire, ce qui peut permettre de les changer.

## **Conclusion**

A travers des perspectives très différentes, les trois présentations ont mis en évidence à la fois la multiréférentialité elle-même et certains de ses effets sur les pratiques, les conceptions et les représentations des enseignants. L'évaluation apparaît comme un processus complexe, qui nécessite une réflexion approfondie, un soutien, des ajustements en rapport avec les réalités du terrain ou encore la recherche d'un consensus qui tienne compte à la fois des prescriptions, de la volonté d'harmonisation et d'une autonomie nécessaire à l'exercice de la profession ainsi que des réalités locales. De plus, la multiplicité des référentiels ne suffit pas pour autant à fournir tous les éléments nécessaires à l'évaluation, comme le montrent les questionnements liés au PER et aux tâches complexes par exemple.

Inhérente au processus d'évaluation dans le contexte romand, la multiréférentialité est donc incontournable. Si l'évaluation repose sur un consensus entre harmonisation et prise en compte des particularités locales, elle est sans doute même nécessaire et utile. La mise en place de solutions doit donc en tenir compte et viser à mieux la connaître pour mieux l'encadrer. Autrement dit, il s'agit d'une part de la reconnaître mais aussi, d'autre part, de définir certaines conditions à ce qui peut servir de référence. Si l'on se fie à ce qui est ressorti de cette journée d'étude, cela devrait impliquer la recherche d'une meilleure cohérence qui permettrait d'associer notamment prescriptions romandes et locales, d'une description plus précise de ce que des référentiels comme le plan d'études ou les moyens d'enseignement fournissent aux enseignants et d'un meilleur soutien en matière de formation, d'accompagnement et de ressources. Le chantier de l'évaluation, on le voit, est loin d'être clos.

**Anne Bourgoz, journaliste scientifique IRDP**

**Avec la collaboration de Jean-François de Pietro,  
Murielle Roth et Bernard Wentzel.**