

Haute École Pédagogique de Fribourg

Travail de Bachelor

OBSTACLES ET FACILITATEURS POUR UN
CHANGEMENT DE PRATIQUES EN MATIÈRE
D'ÉVALUATION SOMMATIVE

par

Manon Chassot et Tom Ehrler

sous la direction de M. Marc Luisoni

Travail débuté en juin 2020 et déposé en mars 2021

REMERCIEMENTS

Nous tenons à adresser nos remerciements chaleureux à toutes les personnes qui nous ont soutenu·e·s dans la réalisation de ce travail.

Ils vont d'abord tout naturellement à notre tuteur, Monsieur Marc Luisoni, pour ses précieux conseils, sa disponibilité et le temps qu'il a investi dans nos rendez-vous et dans les relectures de notre travail. Nous avons particulièrement apprécié sa communication à la fois claire et bienveillante, ainsi que sa capacité à nous rendre autoréflexifs·ves, à stimuler notre questionnement et à nous orienter sans nous forcer sur une voie. Nous lui sommes aussi reconnaissant·e·s d'avoir poursuivi notre accompagnement alors qu'il entreprenait parallèlement une reconversion professionnelle.

Nous remercions également Monsieur Zakaria Serir, enseignant primaire, conférencier, doctorant à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève ainsi que membre du groupe de recherche SATIE (Sociologie de l'action, Transformations des institutions, Éducation), pour l'interview qu'il nous a accordée. Celle-ci fut notamment une inspiration pour certaines de nos vignettes, mais aussi et surtout pour notre future vie professionnelle.

Au tout début de notre travail, nous avons eu la chance de nous entretenir avec Monsieur Bernard Gmür, président du Groupe de Pilotage de la Rénovation de l'enseignement primaire à Genève. Nous le remercions pour son accessibilité et pour la confiance qu'il nous a témoignée en nous prêtant de nombreux documents. Nous lui sommes également reconnaissant·e·s de nous avoir mis·e·s en contact avec Mme Andreea Capitanescu Benetti, docteure en Sciences de l'Éducation et chargée d'enseignement à l'Université de Genève. Nous la remercions pour l'entretien qu'elle nous a accordé, pour les informations qu'elle nous a transmises et pour ses précieux conseils.

Notre travail n'aurait pu se faire sans les six enseignant·e·s qui ont accepté de participer à notre recherche. Nous les remercions grandement pour le temps qu'ils·elles nous ont accordé, pour leur honnêteté et pour leurs réflexions.

Nous dédions finalement ces dernières lignes à nos proches, pour leur soutien et pour l'intérêt qu'ils ont manifesté à l'égard de notre travail, ainsi qu'à nos lecteur·trice·s, qui y ont mis la touche finale grâce à leur lecture attentive.

RÉSUMÉ ET MOTS-CLÉS

Ce travail a pour objectif d'identifier les obstacles et facilitateurs à un changement de pratiques en matière d'évaluation, et ce dans les classes de 7^e et 8^e HarmoS du canton de Fribourg.

Nous avons construit notre analyse autour d'entretiens qualitatifs que nous avons menés avec six enseignant·e·s de genre, d'expérience et de taux d'activité différents. Nous leur avons présenté des propositions de pratiques évaluatives au service des apprentissages et nous leur avons demandé de se positionner quant à leur pertinence et faisabilité.

Nous avons ainsi pu identifier quatre grandes catégories de facteurs (institutionnels, pratiques, socio-culturels et personnels), ainsi qu'un certain nombre d'obstacles et de facilitateurs plus précis dans chaque catégorie. Nous avons également constaté l'importance des représentations en matière d'évaluation, ainsi que la présence de tensions entre différent·e·s acteur·trice·s, dues à des finalités différentes perçue dans l'évaluation.

Ces résultats révèlent selon nous l'importance d'aider les professionnel·le·s de l'enseignement à conscientiser leurs représentations relatives à l'évaluation. En effet, ce travail a montré que les conceptions sont au cœur de l'évolution des pratiques. Nos conclusions invitent également à s'assurer que les enseignant·e·s se sentent soutenu·e·s dans leurs démarches, ceci afin de les encourager à investir plus fortement leur rôle d'acteur·trice·s.

Mots-clés : développement de l'éducation ; évaluation-soutien d'apprentissage ; inertie ; paradigmes de l'évaluation ; représentations.

TABLE DES MATIERES

Remerciements	
Résumé et mots-clés	
Table des matières	
1 Introduction.....	1
2 Cadre théorique.....	2
2.1 Qu'est-ce qu'évaluer ?	2
2.2 Quelques éléments permettant de distinguer les activités évaluatives	4
2.2.1 Les fonctions de l'évaluation	4
2.2.2 L'interprétation des informations	5
2.2.3 L'instrument d'information	5
2.2.4 Les paradigmes qui sous-tendent les activités d'évaluation	10
2.3 L'évaluation sommative dans le système scolaire fribourgeois.....	14
2.4 Évolution et inertie des pratiques	15
2.4.1 Evolution souhaitée ou souhaitable	15
2.4.2 L'inertie dans l'enseignement	15
2.4.3 Pistes d'explication à l'inertie.....	17
2.5 Question de recherche	19
3 Méthodologie	20
3.1 Description de l'échantillon	20
3.2 Modalités d'entretien.....	21
3.2.1 Les vignettes comme initiatrices de réflexion et de discussion	22
3.2.2 Protocole d'entretien	24
3.3 Procédure d'analyse des données.....	24
4 Présentation des résultats.....	26
4.1 Réactions globales aux vignettes	26

4.1.1	1 ^{re} vignette : code secret	27
4.1.2	2 ^e vignette : choix du moment de l'évaluation	27
4.1.3	3 ^e vignette : pause	28
4.1.4	4 ^e vignette : évaluation en série	28
4.1.5	5 ^e vignette : ceintures.....	29
4.1.6	6 ^e vignette : bulletin d'appréciations	29
4.1.7	7 ^e vignette : logiciel de suivi d'acquisition des compétences	30
4.1.8	8 ^e vignette : pondération	30
4.2	Obstacles et facilitateurs.....	32
4.2.1	Facteurs institutionnels	33
4.2.2	Facteurs pratiques.....	35
4.2.3	Facteurs socio-culturels.....	36
4.2.4	Facteurs personnels	37
4.3	Recontextualisation dans le discours de deux participantes	39
4.3.1	L'évaluation et la cohérence dans le discours de Marie	40
4.3.2	L'évaluation et la pondération dans le discours d'Hélène	41
5	Analyse et discussion des résultats	45
5.1	Éclairage théorique des résultats.....	45
5.1.1	Nos résultats à la lumière des paradigmes.....	45
5.1.2	La peur et la paresse chez nos participant-e-s.....	46
5.1.3	L'incompatibilité entre les intentions des acteur·trice·s dans nos résultats.....	46
5.2	Focus sur deux thématiques de notre recherche	47
5.2.1	La pondération	47
5.2.2	L'information aux parents comme soutien d'apprentissage ?.....	48
5.3	Analyse du discours de deux enseignantes.....	49
5.3.1	Analyse du discours de Marie	49
5.3.2	Analyse du discours d'Hélène.....	50
6	Limites de la recherche.....	52

7 Conclusion	53
Liste de références	56
Déclaration sur l'honneur	59
Annexe A : Portraits des enseignant·e·s interrogé·e·s	60
Annexe B : Vignettes	63
Annexe C : Protocole d'entretien	73
Annexe D : Retranscription des entretiens	75

1 INTRODUCTION

L'évaluation est un sujet prépondérant en sciences de l'éducation. Elle fait depuis longtemps l'objet de nombreuses études et publications, de sorte que les acteur·trice·s de l'école ont une connaissance relativement approfondie de cette tâche de l'enseignement (Mottier Lopez, 2009).

Cet intérêt de la recherche pour l'évaluation peut s'expliquer par les forts enjeux de ce geste professionnel, dont la portée dépasse largement la sphère de l'école. Il s'agit donc d'un sujet sensible, souvent au cœur de débats politiques et sociétaux (Hadji, 2018).

Pourtant, force est de constater que les pratiques effectives sont sujettes à une inertie considérable (Hadji, 1997). Les connaissances issues de la recherche peinent à être prises en compte et concrétisées sur le terrain, même lorsque le cadre légal et institutionnel le permettrait. Nous y reviendrons plus en détail dans le chapitre concerné.

C'est ce constat qui nous a amené·e·s à nous interroger à propos des obstacles et des facilitateurs à un changement de pratiques en matière d'évaluation, et à faire de ce questionnement le sujet de notre travail de Bachelor.

Pour identifier ces facteurs, nous avons choisi de présenter à des enseignant·e·s des pratiques évaluatives inhabituelles et de leur demander de se positionner par rapport à ces propositions, notamment en termes de pertinence et de faisabilité. Nous avons ensuite analysé ces résultats à la lumière d'explications théoriques de l'inertie.

Dans un premier temps, nous présenterons les concepts théoriques sur lesquels nous nous sommes appuyé·e·s tout au long de ce travail. Ainsi, nous définirons l'évaluation et aborderons quelques éléments permettant de distinguer les différentes activités évaluatives, avant de présenter les principes de l'évaluation sommative en vigueur dans le canton de Fribourg. Finalement, nous préciserons ce que nous pensons être souhaité ou souhaitable en matière d'évaluation, et nous proposerons quelques pistes explicatives à l'inertie constatée.

Nous exposerons ensuite la méthodologie de notre travail, avant de présenter les résultats de notre recherche et de les analyser à la lumière du cadre théorique.

2 CADRE THÉORIQUE

2.1 QU'EST-CE QU'ÉVALUER ?

De Ketele (1989, cité dans Roegiers, 2010) propose une définition mettant en évidence ce que toutes les activités évaluatives ont en commun. Selon lui, « évaluer signifie

- recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables
- et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route,
- en vue de prendre une décision » (p. 52).

On évalue donc dans le but de prendre une décision, sans quoi il s'agit plutôt d'un simple jugement. Selon Roegiers (2010), en enseignement, trois types de décisions sont possibles : « prononcer la réussite ou l'échec », « décider ou non de proposer à certains une remédiation individualisée », et enfin « décider ou non de commencer de nouveaux apprentissages » (pp. 53-54). Le type de décision en jeu constitue l'objectif de l'évaluation (qui ne doit pas être confondu avec les objectifs d'apprentissage adressés aux élèves).

En fonction de cet objectif, des critères sont définis. Ceux-ci précisent d'une part les caractéristiques de l'objet évalué qui sont déterminantes pour la prise de décision, d'autre part les conditions auxquelles telle ou telle décision sera prise, par exemple en termes de seuils de suffisance ou de combinaisons de caractéristiques (Roegiers, 2010). On obtient ainsi un référent, soit « l'ensemble de critères spécifiant un système d'attentes » (Hadji, 1997, p. 42) « et en fonction desquels le jugement d'évaluation sera prononcé » (Alföldi, 2015, p. 136).

Il s'agit alors de confronter l'objet évalué à ces attentes. Cela implique de recueillir des informations à propos de cet objet, et plus particulièrement des informations qui vont permettre de dire s'il répond ou non aux critères définis. Ce faisant, on recherche en fait des indicateurs, c'est-à-dire des « signes témoignant de l'existence d'une qualité recherchée » (Hadji, 2012, p. 117), des « signes observables de cette qualité » (Roegiers, 2010, p. 83). Hadji (2012) définit d'ailleurs l'évaluation comme une « recherche d'indices guidée par des attentes » (p. 114). Cet « ensemble significatif d'indices » constitue le référé (Hadji, 2012).

Les informations recueillies doivent être pertinentes, valides et fiables. Roegiers (2010) précise ce qu'il faut entendre par là. Pour être pertinentes, les informations que l'on choisit de recueillir doivent être les bonnes informations, celles qui vont effectivement nous permettre de vérifier ce que l'on veut

vérifier. Pour que les données soient valides, le dispositif de recueil d'informations doit garantir que les informations que l'on recueille sont celles que l'on déclare vouloir recueillir. Finalement, pour que les données soient fiables, les conditions du recueil d'informations doivent être telles que les mêmes informations pourraient être recueillies à un autre endroit, par une autre personne, à un autre moment. Il s'agit donc de choisir judicieusement les informations recherchées et les indicateurs correspondants ainsi que le dispositif par lequel on les recueille.

Il est alors temps « d'examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères », c'est-à-dire d'observer l'écart entre le référé et le référent, entre la partie de la réalité perçue et les attentes. De cette confrontation résulte un jugement d'acceptabilité qui va donner lieu à la décision. La définition qu'Hadji (2012) donne de l'évaluation met en évidence cette partie centrale de ce geste professionnel. Selon lui, « on peut dire que l'acte d'évaluation est structurellement une opération de confrontation référent/référé » (p. 115), « un acte articulant des attentes et des indices dans un jugement d'acceptabilité » (p. 115), ou encore « une activité de production de jugement d'acceptabilité » (Hadji, 2018, p. 85). Il propose un schéma illustrant cette définition :

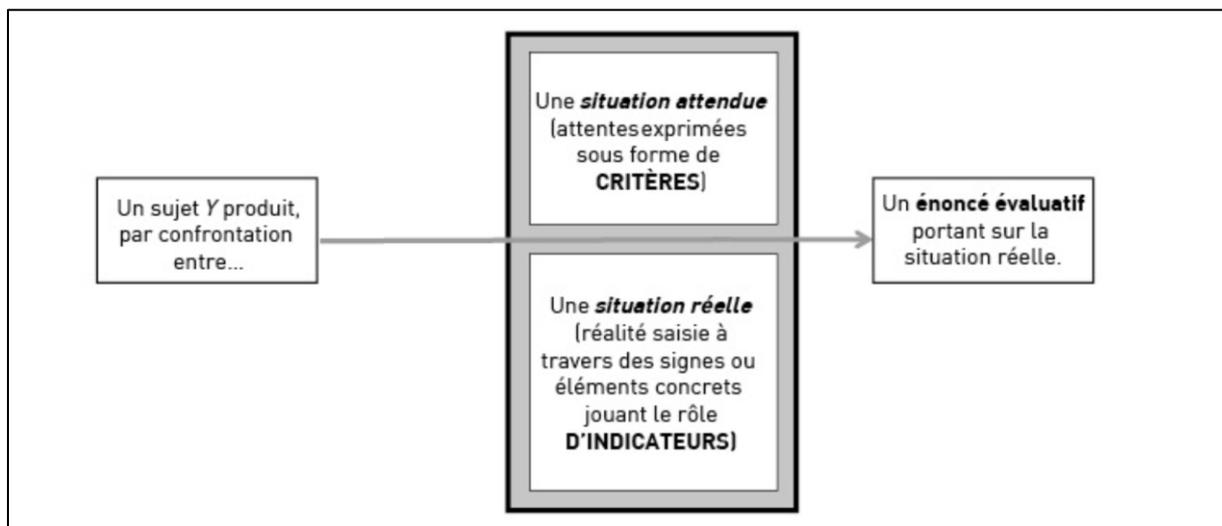


Figure 1 - L'élément structurel constant de l'activité d'évaluation (première approche).
Reproduit à partir de Hadji, 2012, dans Hadji, 2018, p. 86.

Cependant, comme le souligne Mottier Lopez (2009, pp. 7-8), « au-delà de cette définition de base de toute activité évaluative, des différences existent au niveau des finalités, des démarches et des outils, de l'implication et de la posture des acteurs et, évidemment, au niveau des conceptualisations de l'évaluation, de ses ancrages théoriques et épistémologiques ». C'est sur ces éléments qui permettent de distinguer les différentes activités évaluatives que nous allons nous pencher maintenant.

2.2 QUELQUES ÉLÉMENTS PERMETTANT DE DISTINGUER LES ACTIVITÉS ÉVALUATIVES

La variété des évaluations est grande et il existe diverses manières de les distinguer, par exemple en fonction du dispositif de recueil d'informations, des destinataires du résultat ou encore de l'acteur-trice qui évalue. Dans ce travail, nous allons étudier de plus près les fonctions de l'évaluation, l'interprétation des informations, l'instrument d'information et les paradigmes qui les sous-tendent.

2.2.1 Les fonctions de l'évaluation

En enseignement, il existe plusieurs types d'évaluation qui répondent à des fonctions différentes. Leur nombre et dénomination peut différer selon les auteurs, mais Hadji (2017) en distingue six. Selon lui, « on parle :

- d'évaluation **formative**, quand la fonction principale est de faciliter les apprentissages, l'évaluation n'étant qu'un moyen mis au service de leur dynamique ;
- d'évaluation **sommative**, quand la fonction principale est de faire un bilan des acquis à la fin d'une période d'apprentissage ;
- d'évaluation **certificative**, quand on évalue pour attester (socialement) la maîtrise de certains acquis ;
- d'évaluation **normative**, quand elle sert à classer les individus évalués ;
- d'évaluation **critériée**, quand il s'agit essentiellement d'apprécier l'écart à une cible spécifique ;
- d'évaluation **diagnostique**, quand il s'agit d'approfondir les forces et les faiblesses d'un élève » (p. 232).

Il est important de comprendre qu'une évaluation peut remplir plusieurs de ces fonctions simultanément, et donc entrer dans plusieurs catégories. Ainsi, une évaluation peut être à la fois sommative, certificative et critériée par exemple.

Certains de ces types d'évaluations sont fortement liés au moment de leur mise en œuvre dans le processus d'apprentissage. Ainsi, l'évaluation diagnostique est généralement conduite avant le début de l'apprentissage, dans le but d'identifier les manques et les acquis de l'apprenant, soit pour l'orienter vers un dispositif de formation adapté, soit pour ajuster l'enseignement (Hadji, 1992a). L'évaluation formative est utilisée au cours de l'apprentissage afin de le réguler, et les évaluations sommatives ou certificatives sont mises en œuvre à la fin de celui-ci.

Quant aux évaluations normatives et critériées, elles se distinguent, comme mentionné ci-dessus, par leur fonction, mais également par l'interprétation qui est faite des informations récoltées. C'est ce que nous allons voir maintenant.

2.2.2 L'interprétation des informations

Un deuxième élément selon lequel on peut distinguer les évaluations est l'interprétation qui est faite des informations recueillies. Celle-ci peut être normative ou critériée. Roegiers (2010) les distingue ainsi :

Dans le cas de l'interprétation normative, « le correcteur apprécie les performances en comparaison à une norme à atteindre », et, de ce fait, « détermine la performance d'un élève par rapport à la performance d'autres élèves, et non en fonction de sa performance absolue » (p. 69). On se trouve donc bien, comme dans la définition de Hadji (2017) ci-dessus, dans le classement des individus.

Au contraire, dans le cas d'une interprétation critériée, « le correcteur apprécie les performances en fonction de critères à atteindre », et ainsi « apprécie la performance d'un élève par rapport à un niveau de maîtrise d'un objectif ou d'un ensemble d'objectifs, à l'aide de critères, indépendamment de la performance des autres élèves » (p. 69). On constate encore une fois que ce type d'interprétation des informations est étroitement lié à la fonction qu'on donne à l'évaluation, soit de jauger l'écart entre la performance de l'élève et ce qu'on attend de lui en termes opérationnels.

2.2.3 L'instrument d'information

L'instrument d'information le plus communément utilisé pour communiquer le résultat d'une évaluation scolaire est la note. Celle-ci fait l'objet d'un certain nombre de critiques, aussi bien dans la littérature scientifique que dans le débat public, où la question de la suppression des notes ressurgit fréquemment (Hadji, 2018).

Un reproche souvent adressé à la note, par exemple par Hadji (2018) ainsi que par Duvert, Connac et Zakhartchuk (2014), porte sur son apparence trompeuse d'objectivité, de rigueur, de précision et de fiabilité. Cette impression peut s'expliquer par le fait que le chiffre est associé aux mathématiques, aux sciences et à la mesure, disciplines qui n'admettent aucune subjectivité (Duvert et al., (2014). Or, mesurer un savoir ou une compétence, à supposer que cela soit possible, n'est que peu comparable avec le fait de mesurer une distance ou une quantité par exemple. En effet, comme le fait remarquer Hadji (1997), mesurer un objet suppose que celui-ci soit saisissable sous une seule dimension, ce qui n'est pas le cas des savoirs ou de la compétence, qui sont multidimensionnels. Les propos de Jacquard (2000, cité par Duvert et al., 2014), le montrent particulièrement bien :

La notion d'unidimensionnalité est une trahison de la compréhension du monde. Dès que l'on ramène une chose à un chiffre, il n'en reste plus rien. Un caillou ne vaut pas 10. Il est grand, petit, lourd, il est dur, mais il ne vaut pas 10. De la même manière, dire d'une copie d'élève qu'elle vaut 15 est une stupidité. C'est la réduire à un nombre. Or la copie a un profil, elle est bonne pour les idées, mauvaise pour l'orthographe, etc. La seule justification de l'unidimensionnalisation, c'est de hiérarchiser. Toi tu as 15, l'autre a 12, donc tu es meilleur que l'autre. Ce qui est absurde. Les différences ne doivent pas aboutir à une hiérarchie. Il y a trop de critères, trop de variables ! L'enseignement devrait apprendre aux élèves à ne jamais tomber dans le piège de la hiérarchie (p. 28).

Ce qui empêche également l'évaluation des acquis d'être aussi rigoureuse qu'une mesure scientifique, c'est que les instruments de recueil d'information utilisés ainsi que les processus d'évaluation sont sujets à de nombreux biais (Hadji, 2018). La plupart d'entre eux peuvent certes intervenir quel que soit le moyen utilisé pour communiquer le résultat, mais il n'en demeure pas moins qu'ils empêchent la note d'être aussi fiable qu'elle en a l'air. Ces biais sont très nombreux, et nous nous contenterons ici d'en évoquer deux qui, de par leur composante normative, nous paraissent les plus liés à notre travail. Il s'agit tout d'abord de la loi de Posthumus qui, d'après De Landscheere (1992, cité dans Duvert et al., 2014), traduit la tendance des enseignant·e·s à faire en sorte que les résultats des élèves respectent une courbe gaussienne, c'est-à-dire que la majorité des résultats sont autour de la moyenne, quelques résultats sont excellents et quelques-uns médiocres. Cela implique que le traitement de l'information est normatif, car pour arriver à cette courbe, on identifie (consciemment ou non) les élèves les plus et les moins performant·e·s de l'échantillon, qui serviront à définir les extrêmes de la répartition des notes et qui feront figure de référence pour répartir les autres élèves. Ainsi, on compare les élèves entre eux-elles plutôt que d'évaluer en fonction de critères. Le second biais qu'il nous paraît intéressant d'évoquer ici est celui de contraste, qui selon Noizet et Caverni (1978, cité dans Hadji, 1992b) a pour conséquence qu'« une même copie est surévaluée ou sous-évaluée selon que la ou les copies notées immédiatement avant ont été jugées très bonnes ou très mauvaises » (p. 93).

La note chiffrée est d'ailleurs fortement sujette à interprétation normative et au classement, car les chiffres sont facilement comparables et induisent une notion de hiérarchie. Il s'agit là encore d'une critique adressée à la note (Castincaud & Zakhartchouk, 2014 ; Hadji, 2018).

En ce qui concerne la précision, elle est souvent avancée comme une qualité de la note. Cependant, jusqu'à quel degré est-elle utile ? Noter de 3 à 6 au demi-point, comme en Suisse, revient à évaluer sur sept niveaux le degré d'acquisition d'un objectif par un·e élève. Cela reste tout de même plus modeste qu'en France, où cela va jusqu'à quarante-et-un niveaux avec une échelle courant de 0 à 20 au demi-

point. Peut-on vraiment prétendre être capable d'évaluer avec cette précision, ne serait-ce que sur sept niveaux ? Les expériences de multicorrection (Hadji, 2018) montrent bien que la marge d'erreur dépasse largement ce degré de précision. Et cela est-il vraiment utile ? Pour comparer les élèves, probablement, mais pour réguler leurs apprentissages, on peut en douter.

Une autre problématique est celle de la moyenne. Comme le disent Duvert et al. (2014), « que signifie vraiment l'addition de connaissances ou compétences hétérogènes ? » (p. 27). Un pilote qui recevrait 19/20 au décollage mais 5/20 à l'atterrissage obtiendrait la moyenne, 12/20, mais est-il pour autant apte à voler ? Et est-il réellement meilleur, ou ne serait-ce que comparable à un autre pilote qui obtiendrait 11 à chacune des épreuves ? Par ailleurs, la moyenne gomme de nombreuses informations, comme le niveau de l'élève dans les différents domaines appartenant à une même branche (un élève qui obtient 10 en français est-il globalement moyen ou a-t-il une grande facilité en grammaire mais une faiblesse en orthographe ?) et la progression (l'élève qui a obtenu, chronologiquement, les notes 8, 10 et 12 aura progressé, mais recevra la même moyenne que l'élève qui a obtenu 12, 10 et 8, et donc régressé). On constate par là que la moyenne, tout comme la note, est non seulement moins rigoureuse qu'il n'y paraît, mais aussi relativement pauvre en valeur informative, constat que fait aussi Hadji (2018).

Il existe d'autres systèmes d'informations. Certains se contentent de substituer des lettres, des couleurs ou des appréciations standardisées aux nombres, ce qui n'a que peu d'effet sur les problématiques liées à la note (Hadji, 2018). D'autres, minoritaires, se veulent plus informatifs et moins sujets à interprétation normative, par une approche qualitative plutôt que quantitative. On peut citer par exemple les échelles descriptives, les bulletins de compétences ou les feedbacks constitués d'appréciations spécifiques mettant en évidence les points forts et les difficultés de l'élève (Castincaud & Zakhartchouk, 2014).

Selon Scallon (2015), l'échelle descriptive est « composée de quelques échelons, ou niveaux (de trois à cinq en général), présentés sous la forme de paragraphes "descripteurs" » (p. 22) et contenant chacun plusieurs dimensions ou critères. Le niveau octroyé ne fait l'objet d'aucun calcul. Les échelles descriptives sont notamment utilisées pour l'évaluation des compétences linguistiques par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). A chaque niveau de langue (de A1, débutant, à C1, expert) correspond une description comprenant plusieurs dimensions.

Tableau 1 – Niveaux communs de compétences – Échelle globale
Reproduit à partir de CECR, 2001, p. 25.

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Comme le souligne Scallon (2015), la problématique de ces échelles descriptives est qu'elles supposent que les différentes dimensions de la compétence évoluent simultanément : ci-dessus, on part du principe que les compétences orales et écrites, de production et de compréhension, évoluent en même temps. Il est alors difficile d'attribuer un niveau à l'élève qui est très à l'aise en compréhension, mais qui n'atteint que le niveau A2 en production par exemple.

Les bulletins de compétences indiquent pour chaque compétence principale le niveau d'acquisition de l'élève, et renoncent à une moyenne. Hadji (2018), en donne un exemple :

**Tableau 2 - Exemple de bulletin trimestriel privilégiant l'entrée par les disciplines.
Reproduit à partir de Hadji, 2018, p. 158**

Outil 7 – Mise en œuvre au Lycée Blaise Pascal de Colmar, classe de seconde TU. Document Conférence nationale sur l'évaluation des élèves ³⁷						
Matière	Description des compétences	Non évalué	Non acquis	En cours D'acquisition	Acquis	Acquisition Renforcée
Anglais	C1 : Produire un discours simple à partir d'un document écrit ou audio C2 : Répondre et réagir de façon simple C3 : S'exprimer dans une langue compréhensible malgré un vocabulaire limité C4 : Comprendre les informations principales d'un document écrit					

Scallon (2015) identifie encore une fois la faiblesse de cet instrument d'information : « Une difficulté majeure surgit lorsqu'il s'agit de rassembler tous ces aspects pour en faire un résumé ou dresser un portrait d'ensemble en vue de porter un jugement global [...]. Comment combiner toutes ces données afin de porter un jugement global éclairé ne relevant pas d'une somme arithmétique ? » (p. 14).

Quant aux appréciations portant spécifiquement sur les points faibles et les points forts, elles sont souvent utilisées pour évaluer le comportement, comme dans cet exemple de Walkowiak et Blanquart (2014) :

**Tableau 3 - Bulletin d'appréciations
Reproduit partiellement à partir de Walkowiak et Blanquart, 2014, p. 110.**

Compétences développées	Appréciations de l'équipe enseignante
Travail de groupe	Kimberley participe au travail de groupe en se proposant de prendre des notes, même si elle reste encore trop en retrait dans l'échange et la confrontation d'idées.
Manifester de la curiosité, de la créativité et de la motivation	Kimberley peut être intéressée et très attentive en classe, comme elle peut se désintéresser des activités de classe et s'isoler. Elle a prouvé à plusieurs reprises qu'elle était capable de s'investir dans les projets de classe et digne de confiance quand on lui confiait une tâche.

On peut reprocher à ce type de pratique d'être très coûteux en temps et, comme le bulletin de compétences, difficilement synthétisable.

Ainsi, malgré la prépondérance de la note chiffrée, il existe plusieurs instruments d'information différents qui présentent tous des avantages et des inconvénients.

2.2.4 Les paradigmes qui sous-tendent les activités d'évaluation

Finalement, on peut distinguer les activités d'évaluation selon le paradigme qui les sous-tend. De Ketele (2012) identifie quatre paradigmes princeps, qu'il définit comme « un ensemble de croyances et de présupposés tant théoriques que méthodologiques, édifié à une époque donnée et qui va servir de credo (Kuhn, 1972) et de modèle (Le Moigne, 1999) pendant un certain temps à des chercheurs et des utilisateurs » (p. 195). Il s'agit en somme de courants de pensées, de visions et de conceptions autour de l'évaluation, qui sont apparus au cours du temps, les uns après les autres. Cependant, comme le précise de Ketele, il faut les voir comme des « strates qui s'emboîtent et se superposent » (p. 196), et pas comme des périodes successives. En effet, l'apparition d'un nouveau paradigme n'efface pas l'ancien, mais s'y ajoute alors que le précédent se sédimente.

Le premier paradigme proposé par De Ketele (2012) est celui de **l'évaluation intuitive pragmatique**. Celle-ci se caractérise par la « production de jugements sur les performances des élèves sur la base de connaissances locales » (p. 197). Le traitement de l'information recueillie est donc intuitif, ce qui veut dire qu'il ne repose par exemple pas sur des critères spécifiques. Ainsi, l'évaluation est utilisée pour conformer l'élève à l'image que l'enseignant-e se fait du ou de la « bon-ne élève » et au contrat didactique (ensemble des comportements attendus des élèves par l'enseignant-e), ceci au travers d'une posture de contrôle et de sanction. Compte tenu de la conception tenace selon laquelle la répartition des élèves doué-e-s et moins doué-e-s ne serait pas homogène entre les différentes classes sociales, l'évaluation intuitive tend à reproduire les inégalités. Cette manière d'évaluer a donc été discréditée par les études docimologiques et sociologiques qui ont respectivement mis en évidence la problématique des biais et de la reproduction des inégalités. En revanche, il semblerait que plusieurs études, dont celle de Landsheere (1980, cité dans De Ketele, 2012) aient montré que l'intuition des enseignant-e-s serait un meilleur prédicteur de l'avenir scolaire des élèves que des épreuves de référence, redonnant ainsi du crédit au jugement professionnel.

Vient ensuite le paradigme de **l'évaluation mesure**, qui s'est construit en réaction aux critiques adressées à l'évaluation intuitive pragmatique, c'est-à-dire dans l'idée de réduire autant que possible les biais et la reproduction des inégalités. Cela se traduit par une volonté de rendre l'évaluation aussi objective que possible, l'accent étant mis sur la fiabilité de l'évaluation. Pour cela, les évaluateur-trice-s prennent pour référence des standards externes, si possible internationaux et établis par des

expert-e-s. Par ailleurs, ils-elles recueillent des informations au moyen d'épreuves standardisées, avec des items garantissant une fiabilité maximale, c'est-à-dire qu'ils sont faciles à corriger de façon objective. Cela se fait au détriment de l'évaluation d'apprentissages importants qui relèvent plutôt de tâches complexes, et se traduit donc par un manque de pertinence et de validité. Une autre critique adressée à l'évaluation mesure est qu'elle cherche à réduire la complexité de la réalité évaluée, multidimensionnelle, à un résultat sur une échelle à une seule dimension. Comme le souligne Hadji (1997), « mesurer signifie assigner un nombre à un événement ou à un objet selon une règle logiquement acceptable. Cela implique que l'objet, ou l'événement, puisse être saisi sous une seule dimension, isolable, susceptible d'être pourvue d'une échelle numérique » (p. 24). Or, les savoirs et les compétences sont des objets multidimensionnels. Cette manière d'évaluer produit des jugements comparatifs : le résultat résumé en un seul chiffre permet de comparer et de classer facilement les élèves, les classes, les établissements, les pays... Cela crée de la concurrence entre les prestataires de formation et transforme le système éducatif en *quasi-marché* (défini par Dupriez (2015) comme un « mode de gouvernance combinant un financement garanti par le secteur public, le libre choix des familles et la concurrence entre les opérateurs scolaires »), ceci dans une idéologie qualifiée de néolibérale par certain-e-s auteur-e-s (comme Dupriez & Vandenberghe, 2004, cité dans De Ketele, 2012). Ainsi, l'évaluation sert plus les acteur-trice-s externes que les élèves dans leurs apprentissages, avec pour perspective de rendre l'éducation aussi efficiente que possible : faire le plus en investissant le moins. L'évaluation mesure s'inscrit donc à nouveau dans une posture de contrôle et de validation. Le paradigme de la mesure est aujourd'hui encore très ancré dans les conceptions des différent-e-s acteur-trice-s, avec l'idéal de l'évaluation la plus objective possible.

Ensuite s'est développé, toujours selon De Ketele (2012) le paradigme de **l'évaluation de la maîtrise des apprentissages**. Encore une fois, et comme souvent lors de l'apparition de nouveaux courants de pensée, il s'est construit sur les reproches faits au paradigme précédent. La volonté est alors de produire des savoirs d'action plutôt que des jugements, afin d'utiliser l'évaluation pour réguler les actions du système éducatif, et non seulement pour se prononcer sur l'élève. La finalité de l'évaluation selon ce paradigme est donc d'adapter l'école, de façon à rendre les apprentissages plus efficaces. Ces régulations peuvent avoir lieu aux niveaux micro (la classe), méso (l'établissement) et macro (les autorités éducatives et politiques). Pour que ces régulations soient cohérentes et coordonnées à tous les niveaux, il est nécessaire que les standards de référence soient globaux, si possible internationaux et établis par des expert-e-s. Les évaluations certificatives sont établies en s'appuyant sur ces standards et sur la notion de maîtrise des objectifs, notion propre à la « pédagogie par objectifs » et centrale au paradigme de l'évaluation de la maîtrise des apprentissages. Cependant, ces évaluations certificatives ne sont pas suffisantes pour orienter et améliorer les apprentissages. Ainsi, les évaluations formatives,

qui permettent un traitement de l'information descriptif plutôt que sommatif, ainsi que d'agir rétroactivement, prennent de l'importance dans ce paradigme. En plus de l'amélioration de l'efficacité par le pilotage du système (qualifiée d'« efficacité managériale » par De Ketele, 2012, p. 204), un élément central du paradigme de la maîtrise est l'expertise, soit la volonté de développer le professionnalisme des enseignant·e·s, des responsables d'établissement et des autorités éducatives grâce aux savoirs d'action produits par les évaluations.

Récemment est apparu un nouveau paradigme, celui de **l'évaluation pour les apprentissages**, issu de l'anglais *Assessment for Learning* que certain·e·s auteur·e·s comme Allal et Laveault (2009) préfèrent traduire par *évaluation-soutien d'apprentissage*. Il a été développé en 1999 par l'*Assessment Reform Group* mais n'a été popularisé en français qu'en 2011 par Stobart. Selon ce paradigme, il est important de ne pas seulement évaluer *les* apprentissages, mais d'évaluer aussi *pour soutenir* les apprentissages. Cela évoque l'évaluation formative, qui est effectivement centrale à l'évaluation-soutien d'apprentissage. Cependant, les auteur·e·s de publications à ce sujet, comme Allal et Laveault (2009) et Mottier Lopez (2015), soulignent l'importance de ne pas réduire l'évaluation formative à des tests papier-crayon sans notes. Ceux-ci peuvent être utilisés, mais ne sont pas la source principale d'informations. Il s'agit au contraire d'intégrer l'évaluation formative à chaque situation didactique, en recueillant de l'information au cours de l'enseignement/apprentissage et en donnant des feedbacks aux élèves, majoritairement de façon informelle. L'évaluation-soutien d'apprentissage se veut donc omniprésente dans l'enseignement, et sa fonction formative s'exerce au travers d'une régulation interactive, c'est-à-dire au travers des interactions quotidiennes, et par opposition à la régulation rétroactive (remédiation après une période d'apprentissage) et proactive (adaptation de l'enseignement aux élèves de la volée suivante) (Stobart, 2011). Par ailleurs, Allal et Laveault (2009) élargissent encore davantage la notion d'évaluation formative en soulignant que certaines démarches d'évaluation sommative peuvent également contribuer à soutenir les apprentissages, comme c'est le cas par exemple du portfolio. Un autre aspect fondamental de l'évaluation-soutien d'apprentissage est la volonté de placer l'élève au centre de la régulation (Stobart, 2011). En effet, comme le montre Lieberman (2005, cité dans De Ketele, 2012), les changements mis en place par les réformes pédagogiques restent vains s'ils n'agissent pas à long terme sur les apprentissages tels qu'ils se déroulent réellement, c'est-à-dire avant tout dans la tête des élèves eux-mêmes. Il s'agit donc d'aider les élèves à mieux comprendre leur apprentissage et de les rendre capable de juger de la qualité de leur travail et de celui de leurs pairs, notamment grâce à l'auto et la co-évaluation (Stobart, 2011). La régulation ne vient ainsi plus uniquement des professionnel·le·s, mais des élèves eux·elles-mêmes qui régulent leur propre apprentissage (De Ketele, 2012). Finalement, comme le notent Allal et Laveault (2009), « ce qui caractérise l'EsA n'est pas à rechercher dans le format, ni dans les circonstances de la

prise d'information sur l'apprentissage de l'élève, mais plutôt dans l'effet positif qu'elle engendre pour l'apprenant » (p. 102). L'évaluation-soutien d'apprentissage vise donc à produire des savoirs d'action destinés aux acteurs locaux et permettant de réguler l'apprentissage (De Ketele, 2012). Par ailleurs, selon ce même auteur, elle s'inscrit dans une idéologie de l'éducabilité.

De Ketele (2012) propose finalement une synthèse comparative de ces paradigmes (voir Figure 2). Au centre se situent l'axe des savoirs produits (jugement *versus* savoirs d'action) ainsi que l'axe des normes de référence (connaissances ou normes globales *versus* locales). À la périphérie, on trouve quatre axes supplémentaires : le premier indique si le paradigme valorise plutôt l'objectivité ou la subjectivité ; le second montre si c'est l'agir institutionnel ou l'agir contextualisé autonome qui est privilégié ; le troisième met en opposition les évaluations servant à classer et celles servant à piloter ou réguler ; et le quatrième spécifie si l'évaluation est utilisée pour sanctionner (positivement ou négativement) ou pour aider l'élève à se développer. Au centre, on trouve également deux axes tracés obliquement qui indiquent l'idéologie associée aux paradigmes. Finalement, on trouve sur cette figure les acteur-trice-s privilégié-e-s par chaque paradigme ainsi que leur concept prioritaire.

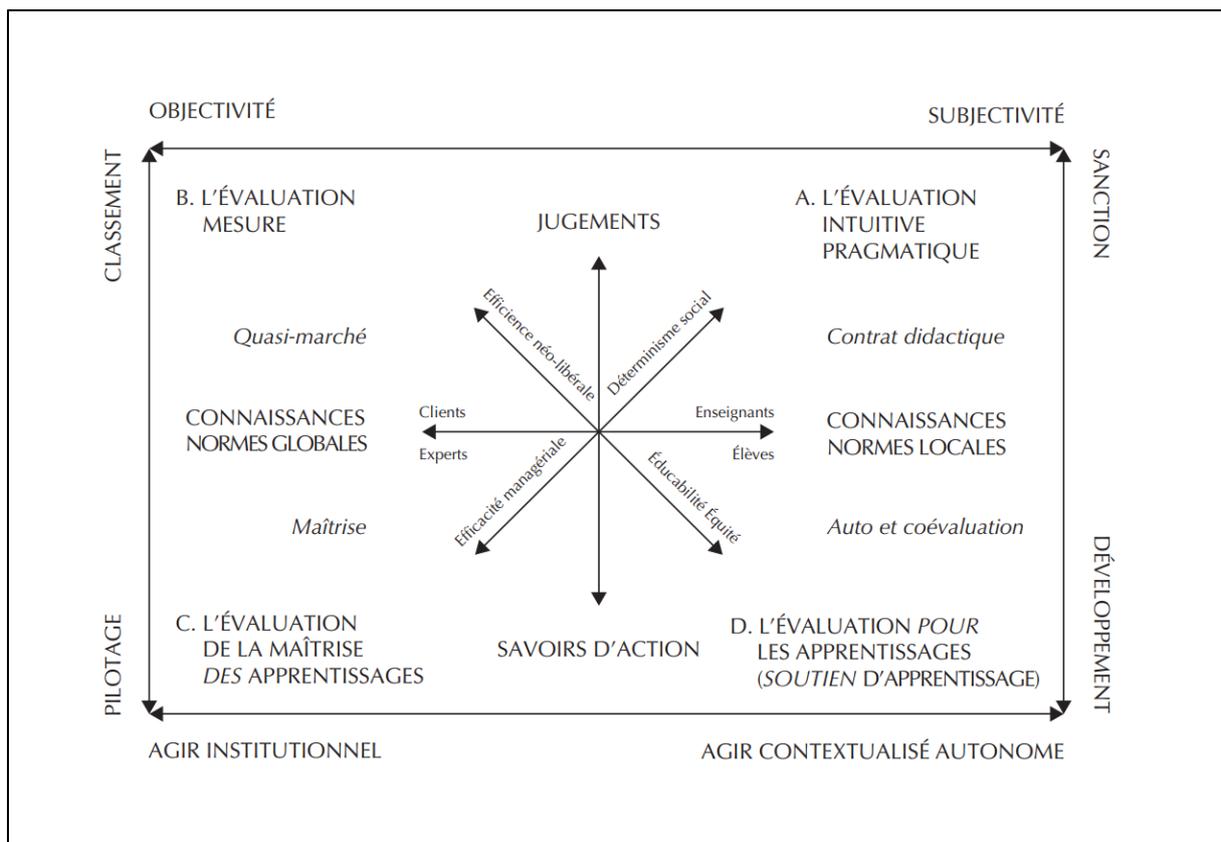


Figure 2 - Synthèse comparative des fondements épistémologiques conceptuels, idéologiques et éthiques. Reproduit à partir de De Ketele, 2012, p. 204.

2.3 L'ÉVALUATION SOMMATIVE DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE FRIBOURGEOIS

Les directives concernant l'évaluation dans le canton de Fribourg sont émises par la Direction de l'Instruction publique, de la culture et du sport (DICS). Celles qui sont en vigueur actuellement datent de 2014 et sont réunies dans le document *Enseignement-apprentissage et évaluation de 1^H à 8^H : Rappel et clarification du cadre institutionnel*.

L'instrument d'information utilisé pour communiquer les résultats est, en fonction du semestre, une échelle d'appréciations standardisées courant de « non-acquis » à « acquis avec grande facilité » ou une note comprise entre 3 et 6 et échelonnée au demi-point.

A la fin de la 4^H, 6^H et 8^H, l'évaluation sommative est aussi certificative. En effet, les mêmes évaluations servent à faire un bilan des acquis à la fin d'une période d'apprentissage et à attester ces acquis à la fin de l'année, afin de décider de la promotion de l'élève. En dehors de ces semestres, les notes revêtent uniquement un caractère informatif.

A la fin de chaque semestre, l'élève reçoit une note ou une appréciation qui résulte théoriquement de la synthèse entre les observations quotidiennes de l'enseignant·e·s et la moyenne de ses notes du semestre.

De plus, l'évaluation sommative dans le système scolaire fribourgeois est en principe critériée. Cela n'est pas spécifié explicitement dans les directives, mais il est mentionné que les seuils de suffisance doivent être établis selon les objectifs visés (p. 7).

Les fonctions de l'évaluation mises en évidence par le cadre institutionnel sont : vérifier, communiquer, dresser un bilan, certifier, orienter l'élève. On note en particulier l'absence de l'idée de régulation.

Après cet état des lieux, nous allons nous pencher sur les perspectives de changement : quelle est l'évolution souhaitée ou souhaitable ? En quoi peut-on constater une inertie des pratiques ? D'où vient-elle ?

2.4 ÉVOLUTION ET INERTIE DES PRATIQUES

2.4.1 Evolution souhaitée ou souhaitable

Avant de parler d'obstacles et de facilitateurs au changement, il s'agit de définir quel changement est souhaité ou souhaitable.

Comme nous l'avons vu plus haut, plusieurs paradigmes d'évaluation se sont successivement développés, le plus récent étant celui d'évaluation-soutien d'apprentissage (De Ketele, 2012). Cela signifie qu'un certain nombre de chercheurs et penseurs de l'évaluation s'accordent à dire que l'évaluation souhaitable actuellement est une évaluation au service des apprentissages.

Par ailleurs, l'évaluation-soutien d'apprentissage, et plus largement l'évaluation formative, reposent sur des feedbacks efficaces. Il s'agit là d'informer pour former. C'est pourquoi l'utilisation d'un instrument d'information réellement informatif et qui limite l'effet normatif nous paraît essentielle.

2.4.2 L'inertie dans l'enseignement

Malgré l'abondance de la recherche et de la littérature en matière d'évaluation, force est de constater que dans l'enseignement public, les pratiques peinent à évoluer. D'après Hadji (1997), trente ans après qu'une part significative de la communauté éducative a commencé à réclamer une évaluation formative et se consacrant à la régulation des apprentissages, cela n'était pas encore intégré dans les pratiques quotidiennes. Ce constat date un peu, mais la réactivité du monde de l'enseignement n'a certainement pas beaucoup changé, et la mise en œuvre de l'évaluation-soutien d'apprentissage ne se fera probablement pas plus rapidement. Plus récemment, Merle (2014) déplorait lui aussi le fait que « les problèmes posés par l'évaluation des élèves sont paradoxalement connus et ignorés. Connus car les recherches sur l'évaluation et la notation des élèves sont surabondantes [...]. Pourtant, les recherches sur la notation, si nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant, demeurent ignorées » (p. 9).

Un autre exemple de la difficulté à faire évoluer le monde de l'enseignement est l'échec du projet de Rénovation de l'enseignement primaire de Genève dans les années 2000. Un groupe d'expert-e-s avait travaillé à cette Rénovation, des établissements-pilotes l'avaient testée, de la documentation informative pour la population avait été préparée. Les aspects formatifs et de régulation avaient une place centrale dans ce projet, qui prévoyait d'ailleurs de supprimer les notes. Ce dernier élément est d'ailleurs celui qui a généré le plus d'opposition dans la population et la politique, menant à l'avortement du projet (Gmür, 2020).

Soulignons tout de même un élément qui montre que certains changements sont malgré tout en cours : dans le canton de Fribourg, un nouveau cadre institutionnel concernant l'évaluation est en cours d'élaboration. Dans le document de travail, même s'il n'est pas encore définitif, on constate un certain nombre de changements par rapport à l'ancien cadre.

Les directives en vigueur depuis 2014 contiennent peu d'éléments concernant la posture évaluative, et se limitent majoritairement à des aspects d'ordre technique. Rappelons-le, elles étaient également plutôt axées sur une évaluation servant à vérifier, communiquer, dresser un bilan, certifier les apprentissages et orienter l'élève. La fonction régulatrice de l'évaluation n'y était pas mentionnée.

Dans le document de travail du futur cadre, *Évaluation 1-11^H, Cadre général et instructions à destination des enseignants* (2021), une place significative est accordée à la posture d'évaluation, avec notamment un chapitre consacré à l'évaluation-soutien d'apprentissage. Par ailleurs, on observe une cohabitation des différents paradigmes d'évaluation. En effet, tel que visible dans l'extrait ci-dessous, selon ce cadre, l'évaluation vise à : conduire l'enseignement, situer l'élève, informer, dresser des bilans et prendre des décisions. On voit ainsi que la fonction régulatrice apparaît maintenant, qui plus est en premier dans la liste. Par ailleurs, dans les principes de l'évaluation, on note la présence de l'idée de valorisation des compétences, mais aussi de mesure ainsi que d'objectivité. On retrouve là plutôt le paradigme de la mesure, malgré le fait que le document mentionne également les biais qui rendent cette mesure difficile. Ainsi, on peut dire que plusieurs paradigmes cohabiteront dans ce nouveau cadre. L'interprétation normative, elle, est désormais explicitement exclue.

Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (RLS)

Art. 72
a) Buts de l'évaluation

L'évaluation vise à :

- a) **conduire** l'enseignement dans le but de permettre aux élèves de développer leurs compétences afin d'atteindre les objectifs fixés dans les plans d'études;
- b) **situer** l'élève dans ses apprentissages;
- c) **informer** les parents et l'élève de sa progression dans les apprentissages, en explicitant ses forces et ses difficultés;
- d) **dresser des bilans** des connaissances et des compétences acquises en vue des **décisions** de promotion et d'orientation.

Directives de la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport relatives aux pratiques en évaluation à l'école obligatoire

Art. 1 Principes de l'évaluation

¹ Pour réaliser les buts de l'évaluation fixés à l'article 72 RLS, l'enseignant-e recherche – au travers de sa pratique en évaluation – à **valoriser** les compétences et connaissances des élèves.

² L'enseignant-e recueille des informations pertinentes à l'aide d'outils critériés qui lui permettent de rechercher la plus grande **objectivité** possible.

³ Pour élaborer ses outils d'évaluation, l'enseignant-e veille à ce que ceux-ci **mesurent** effectivement l'objet travaillé de la façon la plus **objective** possible, tout en tenant compte des orientations didactiques définies par les plans d'études et par le Service de l'enseignement obligatoire de langue française.

Figure 3 - Extrait d'*Évaluation 1-11^H, Cadre général et instructions à destination des enseignants*, 2021, p. 5.

Les directives du canton de Fribourg sont donc amenées à évoluer. Il n'en reste pas moins que les changements prennent beaucoup de temps dans le monde de l'enseignement, phénomène que nous allons maintenant tenter de comprendre.

2.4.3 Pistes d'explication à l'inertie

Hadji (1997) propose trois pistes d'explication à l'inertie. Selon lui, le premier obstacle à l'émergence de ce qu'il nomme *Évaluation à Volonté Formative* est l'existence de représentations inhibitrices. En effet, comme l'ont montré Joshua et Duppin (1993, cité dans Hadji, 1997), « certaines représentations [...], se figeant en conceptions, peuvent faire obstacle, par leur seule « présence », à la construction de concepts scientifiques » (p. 20). Cela mérite d'être mis en lien avec les paradigmes de De Ketele (2012) exposés plus haut : plusieurs conceptions de l'évaluation se sont développées au fil du temps, mais les plus anciennes ne disparaissent pas au profit des plus récentes, elles se superposent. L'*Assessment for Learning* étant le paradigme le plus récent, il doit encore se faire une place en déconstruisant d'autres conceptions plus anciennes et qui ont la vie dure, comme l'évaluation mesure. D'ailleurs, Hadji (1997) soutient ce postulat : « La représentation selon laquelle, ainsi, l'évaluation est une mesure, est toujours vivante, et même prégnante, dans l'esprit des évaluateurs scolaires » (p. 20), et on pourrait même dire dans celui de la plupart des acteur-trice-s : enseignant-e-s, mais aussi parents, élèves, autorités politiques... Or, l'évaluation formative et l'évaluation soutien d'apprentissage étant, comme le soulignent Allal et Laveault (2009), essentiellement une affaire de posture, l'évolution des conceptions est cruciale pour qu'elles puissent être mises en œuvre. Par ailleurs, si un paradigme commence à s'imposer, par le biais de la formation par exemple, chez les professionnel-le-s de l'enseignement, ils-elles risquent de se heurter aux conceptions du reste de la population, rendant la compréhension mutuelle difficile. Ainsi, comme le rappelle Hadji (1997), « aucune évolution décisive ne peut être espérée en dehors d'un changement profond dans l'idéologie dominante » (p. 20).

Le deuxième obstacle identifié par Hadji (1997) est le manque de savoirs concernant le fonctionnement cognitif des apprenants et concernant les contenus d'apprentissage, tous deux nécessaires pour construire un cadre théorique solide auquel se référer pour interpréter dans une optique formative les informations recueillies. Il s'agit donc là d'un obstacle qui doit être dépassé par les chercheur-euse-s, mais qui ne devrait pas empêcher, selon Hadji (1997), les enseignant-e-s d'expérimenter et de faire appel à leurs savoirs d'expérience.

Le troisième obstacle proposé par Hadji (1997) est la paresse ou la peur des enseignant-e-s, qui selon lui n'oseraient pas concevoir des remédiations, n'auraient pas la créativité nécessaire pour les imaginer ou n'en auraient pas la volonté, car ils-elles ne croiraient pas en la capacité des élèves à s'améliorer.

On pourrait alors penser que, le changement peinant à venir d'en bas, il pourrait être utile que les expert-e-s l'introduisent, voire l'imposent, d'en haut. Cependant, l'échec fréquent de réformes telles que la Rénovation de l'enseignement primaire à Genève montre bien que ce n'est pas si simple. En effet, comme le montre Alter (2010), ce type de réformes revient à introduire et à maintenir par la force une invention dans les pratiques sociales. Une telle réforme « impose de manière autoritaire et normative les croyances des puissants ; elle interdit les pratiques sociales qui s'en écartent, ou les autres croyances » (p. 89). Les acteur-trice-s se voient donc imposer une vision alors qu'ils n'ont pas encore eu le temps de se l'approprier ; la probabilité de rejet est donc forte. Ceci nous amène à dire que le changement ne peut venir ni d'en haut, ni d'en bas : une évolution des pratiques venant des enseignant-e-s est extrêmement lente et nécessite un cadre institutionnel suffisamment souple ou compatible, qui lui-même ne peut être imposé tant que les conceptions des différent-e-s acteur-trice-s n'ont pas évolué.

Finalement, il réside une certaine incompatibilité entre les attentes ou les besoins de la société en termes d'évaluation et les intentions des enseignant-e-s. Mottier Lopez (2009), le dit d'ailleurs très bien : « L'évaluation scolaire, par exemple, est constamment prise entre les logiques formatives d'apprentissage et les visées de certification et de sélection sociale avec en arrière-fond les enjeux d'insertion socio-professionnelle pour les individus et de développement économique pour la société » (p. 12). Hadji (1997) met de son côté en évidence le fait que ces attentes émises par la société influent sur l'évolution des conceptions : « Ainsi, les usages sociaux dominants de l'activité évaluative, dans une perspective administrative, marquée par la présence pesante de l'exigence de certification, et cela dans le cadre d'une pédagogie destinée à faire émerger l'« excellence », et à sélectionner en ce sens, à la fois reflètent et renforcent des conceptions de l'évaluation, par exemple, comme activité de tri scientifique » (p. 20). Selon De Ketele (2006, cité par Mottier Lopez, 2009), on distingue trois niveaux dans le système scolaire qui peuvent avoir des attentes, des intentions ou des besoins différents en ce qui concerne l'évaluation : le niveau micro (la classe), méso (l'établissement) et macro (l'instance politique en charge de l'éducation). Entre ces niveaux peuvent se créer des tensions lorsque leurs conceptions se heurtent.

Ainsi, les représentations inhibitrices et la sédimentation des paradigmes d'évaluation, le manque d'un cadre théorique de référence pour l'interprétation des informations dans une perspective formative, la peur ou la paresse des enseignant-e-s, le taux d'échec élevé des grandes réformes, ainsi que l'incompatibilité entre les attentes de la société et les intentions des enseignant-e-s, constituent quelques pistes explicatives de l'inertie en éducation. Mais se vérifient-elles sur le terrain ? Voilà qui nous amène à notre question de recherche.

2.5 QUESTION DE RECHERCHE

C'est le constat de l'inertie qui nous a amené·e·s à nous interroger à propos des obstacles et des facilitateurs au changement en matière d'évaluation. Les pistes présentées dans le chapitre précédent amènent un début de réponse, mais elles relèvent essentiellement d'extrapolations théoriques et sont totalement décontextualisées. Ainsi, nous souhaitons savoir ce qu'il en est réellement sur le terrain, dans notre canton. Ces hypothèses théoriques se vérifient-elles ? Permettent-elles d'éclairer des processus présents dans les pratiques effectives ?

Nous avons restreint nos recherches aux classes de 7^e et 8^e HarmoS, car il nous semble que la proximité avec le passage de l'école primaire au cycle d'orientation (que nous nommerons par la suite passage EP-CO) augmente les enjeux et amplifie la pression et les problématiques liées à l'évaluation. Ainsi, cette période introduit des paramètres supplémentaires qui pourraient selon nous faire émerger des obstacles et des facilitateurs intéressants, postulat que nous tenterons de vérifier dans l'analyse des résultats.

Ainsi, nous formulons la question de recherche suivante :

Quels sont les obstacles et facilitateurs à un changement de pratiques en matière d'évaluation sommative et de communication des acquis des élèves dans une optique d'évaluation au service des apprentissages, dans les classes de 7^e et 8^e HarmoS du canton de Fribourg ?

Selon le *Trésor de la Langue Française informatisé* (s.d.), un obstacle est « ce qui arrête ou ralentit le mouvement, la progression, le passage de quelqu'un ou de quelque chose ». Dans notre recherche, il s'agira essentiellement de ce qui ralentit la progression des pratiques évaluatives considérées comme souhaitées ou souhaitables.

Le *Larousse* (s.d.) définit le facilitateur comme étant « ce qui est chargé de faciliter le déroulement d'une action, d'un processus ». Dans notre recherche, nous élargirons cette définition en ne considérant pas seulement ce qui est chargé de faciliter la mise en œuvre de certaines pratiques, mais aussi ce qui remplit ce rôle sans que cela soit délibéré.

Nous allons maintenant vous présenter la méthodologie utilisée pour tenter de répondre à cette question de recherche.

3 MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons mené une étude de type qualitatif. En effet, d'après Lamoureux (2000), ce « type de recherche dans lequel les données ne sont pas numériques ; mais sont des caractéristiques qu'il s'agit de grouper selon des critères de classification » (p. 38) a pour but d'explorer, c'est-à-dire d'« identifier et nommer les faits observés, puis les comparer et les classer » (p. 9) et s'intéresse à la particularité. Or, nous nous situons bien dans ce type de démarche car notre objectif est d'identifier des obstacles et des facilitateurs à partir des expériences et des opinions des enseignant·e·s, de découvrir des éléments auxquels nous n'avions initialement pas pensé. Dès lors, nous accorderons de l'importance aussi bien aux éléments récurrents qu'à ceux mentionnés une seule fois.

Nous avons effectué la récolte de données sous forme d'entretiens, car ils sont particulièrement adéquats à la recherche qualitative, et cela permet d'une part d'approfondir en fonction des réponses de l'interlocuteur·trice, d'autre part d'obtenir des réponses plus développées, spontanées et personnelles que par le biais d'un questionnaire (Lamoureux, 2000). Nous avons donc privilégié la qualité à la quantité, car nous nous intéressons plus à la particularité qu'à la mise en évidence de tendances. En effet, comme le rappelle Lamoureux (2000), « le but ultime de ce type de recherche n'est pas d'obtenir des connaissances généralisables, mais plutôt de dégager un ensemble de connaissances spécifiques par rapport au phénomène étudié » (p. 39).

Ce chapitre décrit dans un premier temps notre échantillon, puis le déroulement des entretiens avec le matériel utilisé ainsi que les modalités de passation. Finalement, il expose la procédure suivie pour l'analyse des données récoltées.

3.1 DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

La population que nous avons choisi d'interroger sont les enseignant·e·s, car ce sont eux·elles qui évaluent et qui sont donc au cœur de l'évolution des pratiques. En effet, c'est d'une part entre leurs mains que se trouve la mise en œuvre effective de nouvelles pratiques. Ils·elles sont donc eux·elles-mêmes de potentiels freins ou leviers. D'autre part, ils·elles sont en première ligne pour percevoir les facteurs qui les empêchent de faire évoluer leur enseignement, ou au contraire les y aident.

Par ailleurs, comme annoncé dans le chapitre consacré à la question de recherche, nous avons décidé de restreindre notre échantillon à des enseignant·e·s de 7^e et 8^e HarmoS.

Lors de nos recherches de participant·e·s, nous avons tenu compte de leur expérience, leur taux d'activité et leur genre, dans le but de constituer un échantillon aussi diversifié que possible. Par ailleurs, nous nous réjouissons de compter parmi nos sujets une directrice d'établissement qui enseigne encore à un petit pourcentage.

Notre échantillon comprend ainsi six enseignant·e·s, dont voici le profil :

Tableau 4 - Profil des participant·e·s

	Expérience	Taux d'activité	Degré actuel	Autres degrés	Genre
Marie*	20 ans	60%	8 ^H	Tous	F
Julie*	6 ans	100%	7 ^H -8 ^H	3 ^H -4 ^H	F
Karl*	2 ans	100%	8 ^H	7 ^H	H
Charlotte*	5 ans	100%	7 ^H	8 ^H	F
Hélène*	13 ans	50%	8 ^H	7 ^H	F
Gaëlle*	20 ans	15% + directrice d'établissement	7 ^H -8 ^H	3 ^H -8 ^H	F

**prénoms d'emprunt*

Des portraits plus détaillés de ces enseignant·e·s sont disponibles dans l'Annexe A.

Avec chaque participant·e, nous avons mené un entretien individuel dont nous allons maintenant vous présenter le déroulement.

3.2 MODALITÉS D'ENTRETIEN

Les entretiens se sont déroulés en présentiel, avec chacun·e des participant·e·s individuellement. Nous les avons menés à deux, chacun de nous prenant en charge une partie du protocole, tout en laissant à l'autre la possibilité d'intervenir au besoin. En moyenne, la durée des échanges était de 45 minutes.

Il s'agissait d'entretiens semi-structurés, tels que définit par Lamoureux (2000) : les différentes phases et les principales questions étaient établies à l'avance par notre protocole, mais des relances étaient formulées en fonction des réponses de nos interlocuteur·trice·s. Les questions étaient cadrées, c'est-à-dire en lien avec les objectifs de la recherche, et ouvertes.

Pour faciliter la prise de parole des participant·e·s, nous avons fait usage de vignettes, dont le principe va maintenant vous être présenté.

3.2.1 Les vignettes comme initiatrices de réflexion et de discussion

Afin d'aider les personnes interrogées à identifier les obstacles et les facilitateurs relatifs à l'évolution de leurs pratiques, nous avons élaboré des vignettes, aussi appelées scénarios, que nous leur avons présentées durant l'entretien. Les vignettes elles-mêmes, ainsi qu'une courte description du but visé par chacune, sont disponibles dans l'Annexe B.

Elles se présentent sous la forme de grandes cartes, sur chacune desquelles un texte décrit sous forme de situation fictive une pratique inhabituelle relative à l'évaluation. Parfois, elles comportent également un tableau permettant de visualiser ce qui est proposé.

La situation est rendue aussi concrète que possible, et le texte s'adresse toujours directement à l'enseignant·e, de manière à mieux l'impliquer :

Durant les dernières semaines, votre classe a travaillé sur l'impératif en français. Le moment est venu d'évaluer les élèves. – Extrait de la 2^{ème} vignette.

Ce procédé de mise en situation nous paraît intéressant, dans la mesure où il aide les répondant·e-s à s'imaginer devoir instaurer une nouvelle pratique dans leur classe, et donc à identifier de potentiels obstacles ou facilitateurs. Avec des questions sans support, ce travail de projection est laissé à la charge de la personne interrogée, ce qui non seulement est plus complexe, mais est aussi moins transparent pour nous et crée des différences entre les entretiens.

Ce n'est pas directement l'avis des enseignant·e-s sur la pertinence et la faisabilité de chacune de nos propositions qui nous intéresse, mais plutôt les obstacles et les facilitateurs qu'elles permettent aux personnes interrogées d'identifier. L'importance réside donc moins dans l'intérêt des pratiques proposées que dans leur diversité, de manière à faire émerger des obstacles et des facilitateurs variés.

Ainsi, nos vignettes sont au nombre de huit et touchent à différents aspects de l'évaluation : le contexte de passation, les modalités d'évaluation, la communication du résultat à l'enfant et aux parents, la pondération... Elles concernent cependant moins l'instrument d'évaluation lui-même.

Tableau 5 - Récapitulatif des vignettes

	Pratique proposée	Intention
1	Code secret : Chaque élève élabore son propre instrument d'information en faisant correspondre un élément de son choix à chaque note.	Eviter l'effet normatif de la note.
2	Choix du moment de l'évaluation : L'élève choisit quand il-elle veut se soumettre à l'évaluation dans un intervalle donné.	Respecter l'individualité des besoins des élèves en termes de conditions de travail.
3	Évaluation en série : Les élèves peuvent se soumettre à une évaluation portant sur les mêmes objectifs jusqu'à trois fois, ou s'arrêter quand ils-elles sont satisfait-e-s de leur résultat.	Mettre le focus sur l'acquisition des objectifs. Encourager les remédiations.
4	Pause Durant les évaluations, les élèves peuvent à tout moment s'interrompre pour se défouler.	Respecter la capacité de concentration des enfants.
5	Ceintures Le programme de l'année est découpé en niveaux correspondant à des ceintures, comme au judo. Les élèves doivent réussir un petit test pour valider une ceinture et accéder à la suivante. Plusieurs tentatives sont autorisées.	Mettre le focus sur l'acquisition des objectifs. Rendre la progression visible. Encourager les remédiations.
6	Bulletin d'appréciation Le bulletin de notes traditionnel est accompagné d'un bulletin contenant une appréciation mettant en évidence les points forts et faibles de l'élève pour chaque objectif travaillé.	Proposer aux parents un outil d'information réellement informatif.
7	Logiciel de suivi d'acquisition des compétences Le bulletin de notes traditionnel est accompagné d'un bulletin précisant le degré d'acquisition de chaque objectif travaillé.	Proposer aux parents un outil d'information réellement informatif en limitant au maximum l'investissement en temps de l'enseignant.
8	Pondération L'enseignant-e pondère jusqu'à un point vers le haut ou vers le bas en fonction de ses observations quotidiennes.	Donner du poids au jugement professionnel.

Pour élaborer ces vignettes, nous nous sommes inspiré-e-s de plusieurs sources. Les propositions 1, 2, 3 et 4 proviennent de l'entretien que nous a accordé Monsieur Serir (2020, octobre), enseignant primaire, conférencier, doctorant à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève ainsi que membre du groupe de recherche SATIE (Sociologie de l'Action, Transformations des institutions, Éducation). La vignette 5 ainsi que le tableau qu'elle contient sont tirés de Natanson et Berthou (2013). La proposition 6 est relativement personnelle, mais a pu être inspirée par notre lecture de Castincaud et Zakhartchouk (2014) ou de Hadji (2018). Le logiciel présenté

dans la vignette 7 est disponible en ligne sous le nom de SACoche (Suivi d'Acquisition de Compétence) et est un projet de Sésamath (<https://sacoches.sesamath.net/>). En ce qui concerne la 8^e vignette à propos de la pondération, c'est en lisant Mottier Lopez (2013) que nous nous sommes interrogé-e-s sur la place du jugement professionnel dans l'évaluation.

3.2.2 Protocole d'entretien

L'entretien débute par une présentation succincte de la thématique de notre travail ainsi que de notre question de recherche. Il est ensuite précisé aux participant-e-s que l'interview est anonyme, confidentielle, enregistrée et retranscrite.

Dans un second temps viennent quelques questions servant à dresser le profil de l'enseignant-e : elles visent à recueillir des données démographiques et les conceptions générales des participant-e-s à propos de l'évaluation.

Ensuite débute la partie principale de l'entretien, avec une présentation du dispositif des vignettes. Celles-ci sont alors tendues une par une, dans un ordre défini, à l'enseignant-e qui les lit silencieusement. En cas d'incompréhension par rapport aux vignettes, nous apportons volontiers des précisions.

Généralement, les participant-e-s réagissent dès la lecture terminée, sans que nous ayons besoin de les interroger. Nous relançons s'il nous paraît nécessaire d'approfondir ou d'aborder un point manquant dans la réponse spontanée de l'enseignant-e. Les éléments de réponse qui nous sont indispensables sont le premier ressenti exprimé, les opinions à propos de la pertinence et de la faisabilité ainsi que l'intérêt à tester ou non la proposition, et à quelles conditions.

Finalement, l'entretien est conclu par le sentiment général laissé par la discussion à la personne interrogée ainsi que d'éventuels ajouts de sa part.

Le protocole détaillé est disponible dans l'Annexe C.

3.3 PROCÉDURE D'ANALYSE DES DONNÉES

Après avoir mené les entretiens, nous les avons retranscrits en discours écrit : la formulation et les hésitations ont été respectées, mais des modifications ont été apportées pour rendre le texte conforme à la langue écrite (ajouts de négations, « pi » transformés en « et puis », etc.).

Nous avons ensuite procédé à une analyse thématique, qui consiste selon Lamoureux (2020) à dégager des thèmes et des sous-thèmes pour classer les informations pertinentes.

Pour cela, nous avons codé les informations en utilisant un logiciel nous permettant de sélectionner des parties du discours et de les assigner à des catégories. Ces dernières ont été créées partiellement a priori, partiellement en fonction des éléments rencontrés.

Nous avons ainsi obtenu quatre thèmes principaux, qui sont quatre catégories globales d'obstacles et de facilitateurs :

Tableau 6 - Catégories d'obstacles et de facilitateurs

Facteurs institutionnels	Liés au cadre institutionnel : règlements, directives, mais aussi aspects structurels du système scolaire.
Facteurs pratiques	Aspects liés directement à la mise en œuvre : l'enseignant-e a la volonté et la possibilité institutionnelle d'adopter la pratique, mais pense ne pas y arriver pour des raisons pratiques.
Facteurs socio-culturels	Conceptions que la société a de l'éducation, de l'enseignement, des notes, de l'évaluation, du rôle des parents... et qui se répercutent sur les enseignant-e-s principalement au travers des parents, ou alors qui impactent l'évolution du cadre institutionnel au travers de la politique. Comprend également la démographie et ses conséquences sur l'implication des parents ou leur capacité à collaborer avec les enseignant-e-s.
Facteurs personnels	Caractéristiques individuelles des enseignants.

Nous avons ensuite procédé au découpage des thèmes en sous-thèmes : ces quatre catégories initiales ont été affinées en obstacles et facilitateurs plus précis, que nous exposerons dans la présentation des résultats.

S'agissant d'entretiens qualitatifs avec un échantillon restreint, nous ne prétendons pas mettre en évidence des tendances ou faire des généralisations à partir de nos résultats. De ce fait, nous avons prêté attention aussi bien aux éléments récurrents dans le discours des enseignant-e-s qu'aux propos uniques, isolés ou à contre-courant.

Comme le souligne Lamoureux (2020), cette analyse thématique constitue un élément objectif du traitement de l'information, mais « l'analyse consistera surtout en un résumé, en annotations de contradictions et en questionnements. Elle sera basée non seulement sur le contenu verbal des enregistrements, mais aussi sur les propres impressions du chercheur » (p. 38).

Nous allons maintenant vous présenter les résultats de notre recherche.

4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans un premier temps, ce chapitre résume les réactions globales des personnes interrogées à chacune des huit vignettes. Par la suite, nous présentons les obstacles et les facilitateurs que nous avons identifiés dans le discours des enseignant·e·s. Finalement, ceux-ci sont recontextualisés dans le discours de deux enseignantes interrogées.

4.1 RÉACTIONS GLOBALES AUX VIGNETTES

Même s'ils-elles n'ont pas toujours adhéré à nos propositions, globalement, les enseignant·e·s ont adopté et conservé une posture intéressée, curieuse et ouverte face à nos propositions. Si la mise en œuvre leur paraissait difficile, ils-elles cherchaient et suggéraient des adaptations qui permettraient la réalisation de l'idée. Lorsqu'ils-elles n'étaient pas totalement convaincu·e·s, ils-elles proposaient quelques modifications ou une utilisation plus modérée de la méthode.

Le Tableau 7 ci-dessous résume l'accueil général fait aux vignettes. La couleur d'arrière-plan indique si l'enseignant·e trouve la pratique proposée intéressante. Le symbole superposé montre si l'enseignant·e est d'avis que la pratique est faisable, s'il est concrètement possible de la mettre en œuvre ou non.

Tableau 7 - Récapitulatif des réactions aux vignettes

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8
Marie	X	⊙	X	X	X	X	⊙	X
Julie	✓	X	✓	X	X	X	X	⊙
Karl	⊙	⊙	⊙	X	X	⊙	⊙	X
Charlotte	X	X	✓	X	X	X	⊙	⊙
Hélène	X	X	⊙	X	X	⊙	X	X
Gaëlle	X	⊙	⊙	⊙	X	X	⊙	⊙

Intérêt de la pratique

Vert : Intéressant, apporte des bénéfices.
 Jaune : Pas convaincu, note tout de même quelques éléments intéressants.
 Rouge : Ne trouve pas d'aspect positif, est globalement contre.

Faisabilité de la pratique

✓ : Totalement faisable.
 ⊙ : Nécessite des adaptations.
 X : Infaisable, trop d'obstacles.

La lecture de ce tableau permet d'identifier les enseignant·e·s les plus et les moins enthousiastes face à nos pratiques, ainsi que ceux-celles qui ressentent le plus ou le moins de marge de manœuvre. Cette synthèse permet aussi de repérer les vignettes qui ont suscité le plus ou le moins d'intérêt, celles qui sont considérées comme les plus faciles ou les plus difficiles à mettre en œuvre, ainsi que celles qui

ont provoqué les avis les plus contrastés. Finalement, en croisant toutes les informations, on peut constater le fossé qui réside entre la pertinence et la faisabilité perçue. En effet, nos vignettes ont souvent été identifiées comme pertinentes, tout en étant majoritairement décrites comme infaisables.

Ce tableau permet également de constater que l'avis des enseignant·e·s sur la pertinence des propositions influence leur avis sur la faisabilité. En effet, les pratiques jugées inintéressantes ont presque toutes été considérées comme infaisables. Au contraire, lorsque nos propositions leur ont paru intéressantes, les enseignant·e·s ont été plus enclin·e·s à suggérer des adaptations, à chercher des solutions pour surmonter les éventuels obstacles.

4.1.1 1^{re} vignette : code secret

Les avis sur cette vignette étaient partagés : certain·e·s participant·e·s ont eu une réaction positive en reconnaissant la faisabilité de cette méthode ainsi que la confidentialité offerte à l'élève et aux parents. D'autres ont été plus réticent·e·s, soit parce qu'ils·elles ne voient pas l'intérêt de la méthode, soit parce que la mise en place leur paraît chronophage compte tenu du nombre d'élèves.

Marie, par exemple, a directement balayé la proposition, considérant que si le problème vient du regard des autres, c'est qu'il faut plutôt agir à la source et travailler sur le comportement et l'ambiance de classe. Julie, de son côté, est favorable à l'idée et aux valeurs qu'elle véhicule, plus particulièrement au fait que cela évite l'identification de l'élève à un chiffre, ce qui peut être stigmatisant selon elle : « *Je ne vaux que 3* ». Elle relève cependant que le système chiffré rattrape forcément l'élève un jour et redoute ce que cela peut provoquer.

4.1.2 2^e vignette : choix du moment de l'évaluation

Ici, un clivage net s'est formé dans notre échantillon. En effet, Karl, Marie et Gaëlle sont complètement favorables à une pratique de ce type, tout en étant conscient·e·s de l'effort que cela demanderait en termes de préparation et de changement de fonctionnement, qui devraient se tourner vers une organisation par plan de semaine ou avec plus de travail individuel par exemple. La collaboration entre collègues, ainsi que les contraintes liées à l'horaire (notamment en ce qui concerne les cours hors de la classe habituelle ou avec un·e autre enseignant·e), sont vues par ces trois professionnel·le·s comme des obstacles importants à la mise en œuvre de cette pratique. Gaëlle a d'ailleurs souligné qu'un site unique faciliterait cela par rapport à son établissement qui est multi-sites.

En revanche, Charlotte, Julie et Hélène ont trouvé cette proposition irréalisable compte tenu de la masse de travail organisationnel induit par le nombre d'élèves. De plus, la tricherie leur semble inévitable, entraînant ainsi la nécessité d'élaborer plusieurs évaluations différentes, ce qui leur demanderait un investissement trop important. Pourtant, les valeurs véhiculées par cette proposition

leur semblent pertinentes : différenciation, part de liberté laissée à l'élève et donc responsabilisation de celui-celle-ci, etc.

De manière générale, les enseignant-e-s ont proposé des adaptations de cette méthode, en envisageant par exemple une série de plages horaires à choix plutôt qu'une liberté totale.

4.1.3 3^e vignette : pause

A l'exception de Marie qui y voit des problèmes pratiques importants, nos participant-e-s se sont montrés plutôt favorables à cette idée, ainsi que conscient-e-s des bienfaits que cela peut avoir pour la concentration. D'ailleurs, cette possibilité laissée aux enfants était une évidence pour certain-e-s, qui fonctionnent déjà de cette manière dans leur classe. Charlotte, par exemple, a mis en place un système avec des sabliers : l'élève peut déposer son évaluation et prendre un sablier qui détermine le temps durant lequel il-elle peut s'occuper et se changer les idées. Julie pratique elle aussi déjà cette suggestion, avec un focus important sur l'ambiance de classe : la liberté individuelle ne doit pas nuire au calme de la classe. Hélène, quant à elle, autorise certaines pauses, mais se méfie du futur rythme au cycle d'orientation (CO). Gaëlle, de son côté, met déjà en place des moments de brain-gym avant et pendant l'évaluation, mais ne se verrait pas laisser les enfants sortir librement, surtout s'ils-elles peuvent aller à l'extérieur et qu'elle ne peut plus les voir. Karl, finalement, reconnaît les apports de cette proposition, mais identifie rapidement des limites : pour lui, la classe doit avancer de façon aussi homogène que possible et le temps manque. Il redouterait que ces pauses conduisent à une prolongation de l'évaluation sur le jour suivant, ce qui laisserait plus de temps à cet-te élève qu'à ses camarades pour réviser. Il s'imaginerait tout de même appliquer la méthode, mais dans des proportions adaptées.

4.1.4 4^e vignette : évaluation en série

Les visions de la finalité de l'évaluation sommative se sont fortement ressenties dans les réactions à cette vignette. Gaëlle, notre directrice d'établissement, a fait appel à ses convictions issues de la pédagogie de la réussite, et s'est montrée favorable à cette pratique. Hélène, de son côté, a clairement rejeté l'idée, trouvant qu'il est facile avec ce système d'obtenir de bonnes notes, car l'élève ne s'améliore pas forcément d'une fois à l'autre, mais fini par « *connaître les réponses* ». Pour cette raison, elle pense que ce dispositif ne permet pas d'évaluer le niveau de l'élève et donc de l'orienter correctement pour le CO.

Les autres enseignant-e-s y ont vu trop d'obstacles pratiques, tels que la multiplication par trois des évaluations à préparer, ce qui paraît infaisable sous la pression du programme. Certain-e-s, comme Karl, privilégient à ce système une évaluation formative, ou, comme Charlotte, souhaiteraient un

programme moins chargé pour être en mesure de mettre ce dispositif en œuvre. Cependant, Marie, Julie et Karl étaient d'avis que cette pratique pourrait vraiment remédier à un rapport négatif à l'évaluation et à l'échec.

4.1.5 5^e vignette : ceintures

La réaction de nos sujets fut globalement négative, même si Karl et Charlotte ont apprécié la différenciation concernant le rythme des apprentissages, et qu'Hélène a relevé la responsabilisation des élèves comme point fort du dispositif.

Les participant·e·s s'opposant au système des ceintures ont pris pour arguments la pression du programme et des exigences institutionnelles (nombre de notes par branche à fournir à une certaine date), ainsi que la difficulté à gérer les différences de niveau dans le groupe classe. Ces obstacles semblent forts, car Hélène a qualifié la proposition d'utopie, du moins dans le contexte de l'école publique avec l'importante hétérogénéité qui la caractérise. Pour Marie, un dispositif de ce type nécessiterait de différencier la durée de la journée d'école en fonction des élèves. De son côté, Julie n'est pas favorable à ce système, qui selon elle renforce l'effet de classement et de comparaison entre les enfants, et va donc à l'encontre de ses principes. Enfin, Gaëlle est d'avis que le tableau surcharge les élèves d'informations, ce qui pourrait décourager certain·e·s.

4.1.6 6^e vignette : bulletin d'appréciations

Hélène s'est positionnée positivement par rapport à cet instrument de communication, qui favorise selon elle le partenariat avec les parents et serait à ses yeux réalisable grâce aux traces et observations qu'elle recueille déjà actuellement. Elle trouverait également pertinent d'ajouter une section d'auto-évaluation de l'élève.

Cet avis ne fut cependant pas partagé par les autres enseignant·e·s interviewé·e·s, qui y voient une importante surcharge de travail et ne trouvent pas pertinent de fournir autant d'informations aux familles. Gaëlle, Karl et Julie trouvent le système trop précis pour les parents et considèrent que cela dépasse l'implication normale de ces derniers dans la vie scolaire de leur enfant. Marie, quant à elle, pense que les élèves ont relativement bien conscience de leur niveau général et que cette information est redondante vis-à-vis du bulletin standard. De façon similaire, Charlotte et Karl trouvent qu'ils donnent déjà ces renseignements grâce aux annotations qu'ils·elles font sur les pages de garde des évaluations.

Globalement, cette proposition a donc été perçue comme trop chronophage, inaccessible aux parents ou outrepassant leur rôle.

4.1.7 7^e vignette : logiciel de suivi d'acquisition des compétences

Les points positifs que les participant-e-s ont relevés par rapport à ce logiciel sont la facilité du suivi des élèves et le caractère complet de l'outil. Cependant, les personnes interrogées étaient presque unanimes sur le fait qu'un tel outil n'est pas à la portée des parents et dépasse leurs besoins. Trop complet, trop professionnel, ce logiciel serait plus pertinent dans le cadre de la collaboration entre les autres acteur-trice-s de l'école. Les enseignant-e-s se sont d'ailleurs montré-e-s plutôt enthousiastes et nous ont souvent demandé comment accéder à cet outil, mais dans l'optique de l'utiliser à des fins de gestion de classe et de rassemblement de traces plutôt que pour communiquer avec les familles.

Quelques participant-e-s estiment qu'entre les mains des parents, ces informations pourraient augmenter les inégalités. En effet, certaines familles ne consacreront pas le temps ou ne seraient pas en mesure de prendre connaissance de ce document, alors que d'autres reprendraient chaque objectif non atteint avec leur enfant. Par ailleurs, les enseignant-e-s considèrent que les commentaires et les mises en évidence sur les pages de garde des évaluations sont suffisants. De son côté, Julie a souligné qu'elle préfère communiquer oralement lorsqu'il faut aborder des difficultés, afin de dédramatiser. Enfin, Gaëlle estime que c'est à l'école de s'assurer de la progression des élèves, et que ce dispositif surinformerait les parents, ce qui pourrait selon elle se reporter sur les enfants sous forme de pression.

4.1.8 8^e vignette : pondération

La pondération est un sujet qui divise, nous avons pu le voir dans nos entretiens. Marie et Hélène sont clairement contre cette pratique, argumentant que la société, et les parents avant tout, ne sont pas prêts à comprendre et accepter ce geste professionnel. Elles sont d'avis que les enseignant-e-s ont perdu en considération au cours des deux dernières décennies, ce qui pèse sur le jugement professionnel et lui enlève sa légitimité. Cela rend difficile la justification de la pondération, en particulier lorsqu'elle est effectuée vers le bas, puisque c'est là qu'il est généralement demandé à l'enseignant-e d'argumenter. Gaëlle estime de toute façon qu'il n'est pas admissible de revoir une note à la baisse si on se positionne dans une pédagogie de la réussite, une vision également adoptée par Charlotte et Karl qui ne s'imaginent pas pondérer négativement.

La plupart des enseignant-e-s laissent pourtant consciemment leur jugement professionnel influencer le résultat d'une manière ou d'une autre, que ce soit par une pondération réglementaire ou un autre procédé. Certain-e-s agissent au moment de la correction et de l'attribution des points, d'autres préfèrent laisser la note intacte mais argumenter à l'aide d'observations lors de la prise de décision pour la promotion ou l'orientation par exemple. La plupart des enseignant-e-s qui disent pondérer ne le font en réalité que lorsqu'ils-elles y sont forcé-e-s, par exemple lorsque la moyenne d'un-e élève se situe à 4.25 ou à 4.75 et qu'il faut arrondir au demi-point dans le bulletin. Ils-elles suivent alors souvent

la règle mathématique ainsi que l'usage qui consistent à arrondir vers le haut, sans forcément tenir compte de leur jugement professionnel.

Le passage EP-CO est, chez nos participant·e·s, tantôt une raison de pondérer, tantôt une raison de ne surtout pas le faire.

En somme, c'est un sujet qui divise, un geste professionnel qui ne laisse pas indifférent et qui confronte l'enseignant·e aux parents et aux autres acteur·trice·s. Il demande un aplomb et un engagement certains, ce qui peut décourager des enseignant·e·s pourtant convaincu·e·s et assuré·e·s.

4.2 OBSTACLES ET FACILITATEURS

Nous allons maintenant dégager les obstacles et facilitateurs identifiés pour chacune des quatre catégories exposées dans la méthodologie : les facteurs institutionnels, pratiques, socio-culturels et personnels. Le tableau 8 ci-dessous propose une récapitulation des résultats pour chaque catégorie. Dans la colonne de droite, le vert indique que le facteur agit plutôt en facilitateur, le rouge plutôt en obstacle et le jaune indique que nous avons identifié des situations où il agit en obstacle et d'autres en facilitateur.

Tableau 8 - Tableau récapitulatif des obstacles et facilitateurs

Facteurs institutionnels	Règlements et directives	Jaune
	Passage EP-CO et structure séparative du cycle d'orientation (CO)	Rouge
	Cohérence avec le reste du système scolaire	Rouge
	Collaboration étroite entre enseignants dans certains établissements	Rouge
	Directeurs-trices d'établissement	Vert
	Structure du parcours scolaire	Rouge
Facteurs pratiques	Gestion de l'hétérogénéité	Rouge
	Effectifs de classe	Rouge
	Densité du programme	Rouge
	Grille horaire et planification	Rouge
	Ressources en temps	Rouge
	Ressources matérielles et humaines	Rouge
Facteurs socio-culturels	Conception du rôle des parents	Rouge
	Capacité des parents à s'approprier et à s'investir dans la démarche proposée	Rouge
	Regard et pression exercés par les autres acteur-trice-s sur le travail de l'enseignant-e	Jaune
	Besoins de la société en termes d'évaluation	Rouge
	Conception de l'évaluation par les parents et la société	Rouge
	Besoin humain de se comparer	Rouge
Facteurs personnels	Visions, conceptions et valeurs personnelles	Vert
	Vision qu'ont les enseignant-e-s des pratiques actuelles	Vert
	Degré d'ouverture et de recherche de changement	Vert
	Expérience	Jaune
	Connaissance du cadre institutionnel	Rouge
	Confiance en soi et aplomb	Jaune
	Anticipation de l'accueil des élèves aux pratiques	Jaune

4.2.1 Facteurs institutionnels

Dans la méthodologie, nous avons déjà défini les facteurs institutionnels comme étant ceux liés aux règlements, directives, mais aussi aux aspects structurels du système scolaire.

Les **règlements et directives** ont été relativement peu évoqués. Les enseignant·e·s les ont parfois mentionnés en tant qu'obstacle, mais sont restés plutôt évasif·ve·s : ils·elles n'ont par exemple jamais dit qu'une pratique en particulier leur était formellement interdite par le cadre institutionnel, mais percevaient plutôt le « système » comme limitant. Par exemple, Julie ressent qu'« *on a des idées, mais on est bloqué par le système en fait* ».

Cependant, elle laisse entendre juste après que c'est ce qu'on se dit couramment, mais qu'en y réfléchissant bien, les enseignant·e·s bénéficient tout de même d'une marge de manœuvre significative. Ainsi, elle poursuit en disant que l'« *on va toujours dire que l'on est bloqué par le système, je pense qu'il faut prendre toutes les libertés qu'on peut prendre sans s'épuiser* ».

Ainsi, les paroles des enseignant·e·s que nous avons interrogé·e·s révèlent qu'ils·elles ont une représentation spontanée du cadre institutionnel comme étant limitant, mais qu'ils·elles se rendent compte dans le même temps de la marge de manœuvre qui leur est laissée. On ne peut cependant pas dire que les règlements et directives soient vu comme des facilitateurs à proprement parler, car personne n'est allé jusqu'à s'enthousiasmer de leur ouverture ou de leur avant-gardisme.

Un autre facteur qui a été maintes fois évoqué est **le passage EP-CO et la structure séparative du cycle d'orientation**. En effet, la nécessité de répartir les élèves en trois sections freine ou motive, selon les enseignant·e·s, la mise en pratique de certains dispositifs. A propos de la pondération, Hélène nous dit par exemple : « *Il faudrait vraiment, et je pense que sans le passage à l'EP-CO, on le ferait volontiers* ». Plus tard, elle ajoute : « *Il y a trop d'enjeux, franchement. Et c'est pour ça que ce serait bien qu'il n'y ait plus ces EP-CO quoi. Parce que ça met beaucoup de pression et ça, et ça... peut-être que ça biaise aussi l'évaluation dans son ensemble, en tout cas dans le cycle 2 quoi.* » En revanche, pour Charlotte, c'est l'inverse : « *Je me suis dit, il y a le passage au CO. Donc pour eux la moindre mauvaise note peut faire chuter la moyenne et faire descendre le type de classe, ça a un impact important. Donc je me suis dit ok, je peux pondérer en fait.* » Karl relève aussi que « *des fois l'évaluation est plus, comme là pour le passage EP-CO, est plus quelque-chose pour avoir une note pour pouvoir orienter les élèves plutôt que de... c'est plus un indicateur pour l'EP-CO, pour cette année en tout cas, que pour les élèves quoi.* » De plus, la pression du temps à l'approche du passage EP-CO est souvent mal vécue par les enseignant·e·s : « *Donc on a l'impression de courir, j'ai l'impression de courir après le temps pour pouvoir réussir à évaluer mes élèves assez de fois comme il faut* » (Karl).

Les enseignant-e-s se soucient également de la **cohérence avec le reste du système scolaire**. Les propos de Charlotte l'illustrent bien : « *Si je fais ça pendant deux ans et qu'ils partent au CO, ils vont être déstabilisés* ». Marie va même plus loin : « *Il faudrait vraiment changer tout le système pour que cela soit bon. Si je suis la seule à faire ça avec mes 8^h qui font plusieurs fois l'éval ou qui reçoivent la note belette et qu'ils arrivent au CO où il y a six évaluations par mois, qui comptent un tiers, un demi et d'autres "fois trois", ça ne va pas, il faut être cohérent.* » Plus tôt dans l'entretien, elle précisait sa pensée : « *Je n'arriverais pas en 7^h en disant : "Tout ce que vous avez jusqu'à maintenant c'est de la M." Mais si tu arrives à changer le système petit à petit, en commençant avec les tout petits, je pense qu'ils peuvent rentrer facilement dans quelque chose de nouveau. Mais on ne peut pas passer d'une enseignante qui met des points et des notes à une qui ne fait pas de pondération à une autre qui ne fait pas d'éval. On change d'élèves tous les deux ans ou même toutes les années. Il faut du temps pour que les élèves et les parents se mettent à un nouveau système, on ne peut pas changer entre chaque enseignant, il faut un certain ensemble sur la verticalité.* » Julie se montre plus critique : « *La question que les gens posent (je n'aime pas cette question, j'estime que les enfants sont des enfants et qu'on devrait les considérer comme des enfants, mais un jour, ils seront confrontés à un ultimatum), peu importe, ce jour-là tu auras ton examen de CFC, ou ce jour-là tu as ton BAC, et malheureusement la société dans laquelle on vit n'offre pas plusieurs possibilités. Alors je n'aime pas cet argument parce que je me dis que comme c'est des enfants, ils ont le droit à un développement différent, ce ne sont pas encore des adultes, mais il y a quand même un moment donné où on doit se demander jusqu'où on va avec ça.* ».

Le degré de collaboration entre enseignant-e-s au sein de l'établissement a aussi une influence. Celui-ci étant très variable dans le domaine de l'enseignement, passant d'une indépendance quasi totale à une collaboration très étroite, son incidence l'est aussi. La grande autonomie dont bénéficient certain-e-s enseignant-e-s semble agir plutôt en facilitateur, alors qu'une collaboration plus forte est perçue comme un obstacle. Gaëlle, qui travaille dans un établissement mettant un accent fort sur la collaboration, l'identifie bien : « *La collaboration entre classes et entre enseignants, c'est super, le décloisonnement c'est super, mais ça met des barrières à ce niveau-là. Donc on peut aller dans un domaine où on voit tous les bénéfices du décloisonnement, tous les bénéfices de la collaboration, mais après on voit aussi que ça peut mettre des freins sur d'autres concepts.* » D'autres personnes interrogées, comme Hélène, jouissent d'une plus grande indépendance, qu'elles apprécient : « *Moi, j'aime bien cette liberté de pouvoir faire les évaluations selon ce que j'ai travaillé, selon ce que j'ai planifié, selon ce que j'ai pu voir avec eux, et du coup voilà, on n'a pas tellement de collaboration* ».

L'ouverture et le degré de contrôle exercé par **les directeurs-trices d'établissement** jouent également un rôle. Dans les écoles de nos participant-e-s, la posture de leur supérieur-e constitue plutôt un

facilitateur, comme chez Hélène : « *Je ne ressens pas énormément de pression de la part de... par exemple de notre directeur* ». La seule personne qui a évoqué les directeur·trice·s d'établissement comme pouvant être un frein ne parlait pas de son expérience, mais rapportait une anecdote : « *J'ai appris récemment à la salle des maîtres qu'il y avait des directeurs qui demandaient à voir toutes les évaluations. Qu'ils contrôlent les évaluations de l'établissement avant de donner le feu vert, je ne sais pas comment ils font, je trouve ça assez impressionnant.* »

Finalement, Hélène a relevé que **la structure du parcours scolaire**, c'est-à-dire la répartition des élèves en groupes classe, la progression par année, etc., conditionne également la mise en œuvre de certaines pratiques : « *Peut-être que ça c'est faisable si on peut aussi regrouper les élèves par... par compétences. Ça veut dire décloisonner* ».

4.2.2 Facteurs pratiques

Nous avons défini les facteurs pratiques comme étant les aspects liés directement à la mise en œuvre de la proposition : l'enseignant·e a la volonté et la possibilité institutionnelle d'adopter la proposition, mais pense ne pas y arriver pour des raisons pratiques. Un obstacle prépondérant est **l'hétérogénéité** de la classe. En effet, notre échantillon s'est révélé unanime : la gestion des différents niveaux et rythmes des élèves est un frein aux pratiques proposées. Hélène nous fait part de ses peurs sur la possible augmentation des écarts : « *Donc je me dis, ça va faire aussi des autoroutes pour des élèves qui sont bons, tant mieux, mais la différence, elle se creuse vraiment* ». Il faudrait, selon Marie, proposer une école « *à la carte* » pour gérer ce phénomène : « *Mais voilà, pour ça il faudrait que les journées d'école durent deux heures pour certains et huit heures pour d'autres* ».

Outre la gestion de l'hétérogénéité, les questions de **l'effectif de la classe** et de la **densité du programme** se sont révélées limitantes pour tous·toutes nos participant·e·s. Nous avons ressenti que la pression du programme impacte particulièrement les enseignant·e·s : « *On peut les faire dans n'importe quel sens ces planifs, mais il faut avoir fini tes 12 thèmes à la fin de l'année* » (Marie).

La **grille horaire et la planification** de la semaine ont aussi été mentionnées comme obstacles. En effet, il est difficile d'instaurer des pratiques exigeantes en temps dans un planning restreint par la disponibilité des salles de gym ou d'ACM, ainsi que par les nombreuses interventions de collaborateur·trice·s (enseignant·e spécialisé·e, appui classe), sans oublier les éventuels mi-temps. Karl nous dit : « *On a quand même des cours qu'on ne peut pas déplacer, des élèves qui partent pour des soutiens, des choses comme ça* ». Cependant, il entrevoit aussi des possibilités dans le cadre de la deuxième vignette par exemple : « *C'est une autre manière de faire dans la planification de la semaine qu'il faudrait mettre en place. Ce serait un gros travail en amont, mais ce n'est pas infaisable* ». Ces

difficultés sont amplifiées pour les établissements « multisites » qui, selon Gaëlle, doivent se coordonner.

Par ailleurs, comme le fait remarquer Julie, **les ressources en temps** des enseignant·e·s ne sont pas extensibles à l'infini : « *Et même si c'est pour le bien de l'enfant, ce n'est pas OK de rester à l'école tous les soirs jusqu'à minuit, parce que je veux faire une liste d'objectifs personnalisés, ça ne joue pas.* »

Finalement, certain·e·s enseignant·e·s ressentent un manque de **ressources matérielles et humaines**, comme Marie : « *Il faudrait, deux salles, deux adultes, une école à la carte* ».

4.2.3 Facteurs socio-culturels

Rappelons que par facteurs socio-culturels, nous entendons les conceptions que la société a de l'éducation, de l'enseignement, des notes, de l'évaluation, du rôle des parents..., conceptions qui se répercutent sur les enseignant·e·s, principalement au travers des parents, ou qui impactent l'évolution du cadre institutionnel au travers de la politique. Il peut également s'agir de la démographie et de son impact sur l'implication des parents ou sur leur capacité à collaborer avec les enseignant·e·s.

L'un des facteurs que nos entretiens ont mis en évidence est la **conception du rôle des parents**, avec un point de vue partagé par l'ensemble de nos participant·e·s : selon eux-elles, il ne relève pas du rôle des parents de s'informer de manière aussi précise à propos des facilités et difficultés de leur enfant : « *Ce n'est pas aux parents de s'assurer de la progression des élèves, ce n'est pas aux parents de reprendre peut-être ce qui est... enfin ce qui est non atteint. C'est important de le signaler, mais de là à... Enfin, je veux dire, ça met beaucoup de pression quoi, aux parents. Et puis ce n'est pas leur travail* » (Hélène). Julie nous le dit avec une pointe d'humour : « *C'est comme si le type qui vient faire ma salle de bain, il m'explique comment il a pris les mesures, et quel carrelage il va utiliser, je m'en fiche. J'ai juste envie qu'il fasse ma salle de bains. Les parents ont juste envie qu'on leur dise OK, il faut rebosser un peu ça ou ça, mais ils n'ont pas besoin d'autant d'info, selon moi* ». Par ailleurs, tous les parents n'ont pas la même **capacité à s'approprier et à s'investir dans la démarche proposée**. Ainsi, Karl réagit à nos propositions de transmission d'information : « *Certains parents qui ont la possibilité d'aider leur enfant, ils le feront. Ils regarderont ça attentivement, ils le feront. D'autres ne peuvent tout simplement pas parce qu'ils sont par exemple allophones, ils n'ont pas les capacités pour le faire. Et pour d'autres parents, ça ne les intéressera pas du tout, parce que la seule chose qu'ils regardent, ce sont les notes de leur enfant* ». Marie redoute même que cela renforce les inégalités scolaires : « [Vous pensez que ça pourrait avoir une incidence négative, et pas seulement neutre ?] - *Ouais. Moi je le pense parce qu'au final ce sont toujours les mêmes parents qui se sentent mal à l'aise vis-à-vis de ça... Ce qui n'est pas du tout le but, on est d'accord, mais je pense que ça peut créer cela...* ».

Un autre facteur est le **regard et la pression exercés par les autres acteurs**, comme les parents et les collègues, **sur le travail de l'enseignant·e**. En effet, selon que ce regard témoigne de la confiance ou exerce une pression par exemple, il peut être un facilitateur ou un obstacle à certaines pratiques. Le regard des collègues n'est pas ressenti comme une pression : « *Les collègues, certains seraient intéressés, se diraient peut-être "comment tu fais ça, montre-moi", ils seraient intéressés à le mettre en place. D'autres pas du tout. Et puis ce que... Enfin ce que je respecte quoi. Après... Voilà. Comme moi, j'ai des enseignants, des collègues qui font différemment et puis... bah je ne vais pas... enfin si ça m'intéresse je vais aller prendre ce qui m'intéresse et puis autrement bah voilà, je ne vais pas les prendre quoi* » (Karl). En revanche, le regard des parents est moins bien vécu : « *L'enseignant, il n'a plus la crédibilité qu'il avait peut-être il y a 10 ans* » (Marie). Hélène ajoute qu'« *on peut avoir un très bon rapport avec les parents, qui fait que les parents nous font confiance, et puis il y a des fois où c'est plus compliqué avec les parents, c'est des parents qui ont été... qui n'ont pas aimé l'école, qui se sont sentis dévalorisés aussi lorsqu'ils étaient élèves, et puis du coup ils ne font pas confiance à l'école, donc pour eux les chiffres c'est très important, et l'avis des maîtresses l'est moins* ». Ainsi, au moindre écart, le risque est que les parents interviennent : « *Ils viennent avec des calculatrices hein. Ils comptent. Ils comptent. Et ils... Des fois... Non mais j'ai une maman, elle m'avait fait un calcul savant, au prorata du nombre de notes [...]. Enfin, voilà, les parents ils ont... Ouais, peut-être qu'il y a des choses qu'ils doivent changer au niveau de la mentalité aussi. Je ne sais pas* » (Hélène).

Ainsi, selon Marie, « *on est encore dans un monde où la note est importante et elle veut dire quelque chose* ». **La conception de l'évaluation par les parents et par la société** est donc encore fortement ancrée dans l'idée de la note « juste », ce qui limite la légitimité du jugement de l'enseignant·e. Ce qui a pour conséquence qu'Hélène renonce à le mobiliser face aux parents : « *J'aime mieux que les évaluations me donnent raison, [...] que de m'entêter à me battre avec des arguments* ». Pourtant, les enseignant·e-s sont conscient·e-s des biais de la note : « [Donc les notes ont une crédibilité importante en fait...] - *Alors que c'est nous qui faisons le barème et puis les notes hein, quand même, malgré tout hein, mais...* » (Marie).

Par ailleurs, Julie constate le besoin apparemment naturel des élèves de se comparer : « *Je pense qu'ils ont besoin de se comparer, malgré tout ce que l'on peut mettre en place* ». Cela pourrait avoir pour conséquence que certain·e-s enseignant·e-s renoncent à tenter de limiter le phénomène de comparaison.

4.2.4 Facteurs personnels

Nous allons finalement nous pencher sur les facteurs personnels, qui sont relatifs aux caractéristiques personnelles des enseignant·e-s.

Un premier facteur que nous avons identifié est l'ensemble des **visions, conceptions et valeurs personnelles** des professionnel-le-s de l'enseignement. Chez nos participant-e-s, nous avons rencontré aussi bien des conceptions facilitatrices que limitantes. Ainsi, Gaëlle démontre une vision de l'évaluation allant dans le sens de l'évaluation au service des apprentissages : *« Parce que l'idée, c'est quoi dans le fond pour une évaluation ? C'est de voir le résultat... enfin, où en est l'élève à un instant T, finalement, mais l'objectif final, c'est qu'il puisse atteindre les objectifs, et puis là, ça permet vraiment d'atteindre les objectifs »*. En revanche, Marie rend compte d'une conception totalement différente de l'évaluation, à partir de la même vignette : *« La seule chose qui me dérange c'est la phrase : "le nombre d'essais n'a pas d'influence sur la note". Je suis d'accord de compter la meilleure ou la dernière, mais pour moi il devrait quand même y avoir une différence entre l'élève qui a passé une seule évaluation et celui qui en a passé quatre. Ce n'est pas normal qu'ils aient le même résultat à l'acquisition des objectifs, qui n'est pas la même, alors qu'ils pourraient avoir le même nombre de points et la même note »*. Ces propos de Marie traduisent en effet une vision de l'évaluation qui doit permettre de comparer les élèves, en l'occurrence leur rythme d'apprentissage, plutôt que de dire s'ils-elles ont acquis les objectifs ou non.

Par ailleurs, **la vision qu'ont les enseignant-e-s des pratiques actuelles** a également un impact : si les enseignant-e-s sont satisfait-e-s, ils-elles n'ont pas de raison d'en changer, alors que dans le cas contraire, cela peut agir en facilitateur. C'est d'ailleurs le cas dans notre étude, tous les participant-e-s s'étant montré-e-s insatisfait-e-s de l'évaluation telle qu'elle est pratiquée habituellement. Gaëlle par exemple, nous dit : *« J'imagine que d'autres systèmes seraient plus efficaces et puis plus pertinents pour atteindre l'objectif en soi d'une évaluation. C'est une période aussi, pour les enseignants, de stress. »* Charlotte, elle, nous fait part des difficultés qu'elle ressent durant les périodes d'évaluation : *« C'est stressant pour nous, pour les élèves, pour les parents. Enfin, moi personnellement, l'évaluation c'est pas quelque chose qui... si on nous donnait un libre choix, je les enlèverais. Et je les évaluerais sur leur travail au quotidien »*.

Le **degré d'ouverture et de recherche de changement** est également décisif. Les enseignant-e-s que nous avons interrogé-e-s se sont tous-toutes montré-e-s très curieux-ses de voir ce que nous avons à proposer et désireux-ses de changement, ce qui agit donc en facilitateur. Charlotte nous dit aussi : *« Oui, toujours, je suis toujours dans le questionnement de moi-même, dans la recherche de pouvoir perfectionner, améliorer, proposer quelque chose aux élèves qui puisse mieux leur convenir. Parce que là, pour l'instant, tout est très conventionnel »*.

Par ailleurs, **l'expérience** joue un rôle, comme pour Karl : *« Au début, on essaie juste de suivre, on ne peut pas trop se permettre de tout révolutionner »*.

Un autre facteur est la **connaissance du cadre institutionnel**. En effet, la méconnaissance ou la mécompréhension du cadre institutionnel peut faire penser à certain·e·s enseignant·e·s qu'ils·elles sont plus limité·e·s par les directives qu'en réalité, ou alors cela peut même engendrer des pratiques n'allant pas dans la direction souhaitée par le cadre. Cela est par exemple le cas pour la pondération chez Charlotte, qui préfère chercher des points supplémentaires dans l'évaluation plutôt qu'ajuster la moyenne dans le bulletin : « *J'ai plutôt tendance à le faire sur l'évaluation* ».

Un autre élément que nous avons relevé est la **confiance en soi, l'aplomb** des enseignant·e·s, qui est nécessaire pour faire face aux pressions lorsqu'on sort des sentiers battus. Nous avons rencontré aussi bien des personnes très sûres d'elles que d'autres plus sensibles à la pression. Ainsi, Julie se dit prête à défendre toute méthode qu'elle considère pertinente : « *Je rappelle souvent aux parents qu'ils connaissent leur enfant mieux que moi, mais que moi je suis formée pour mon métier* ».

De plus, la façon dont les enseignant·e·s **anticipent la réaction des élèves aux pratiques proposées** peut faire obstacle à la mise en œuvre de certaines pratiques, par exemple s'ils·elles pensent que les élèves ne seront pas capables de se responsabiliser par rapport à la démarche. Ainsi, Charlotte s'inquiète : « *Il faut aussi des élèves qui soient autonomes, parce que ça veut dire qu'ils ne peuvent pas venir vers moi à 11h30 et me dire "je suis prêt". Bah non, on finit dans 15 minutes, donc non, ça ne va pas aller. Donc, je pense qu'il faudrait guider un peu plus en disant : le lundi de telle heure à telle heure, on peut envisager, ce jour-là.* »

Finalement, la **motivation à s'investir** est déterminante. La plupart de nos participant·e·s se sont certes montré·e·s désireux·ses de changement, mais leur motivation peut facilement être mise à mal, comme chez Marie : « *Je trouve que finalement, on est malgré tout, malgré le temps qu'on passe et tout ça, on n'est pas reconnus toujours de la bonne manière, et puis au final, ça ça fait aussi qu'on n'a plus forcément envie de s'investir à fond* ».

Ce sont ici quelques aspects que nous avons trouvés intéressants de relever ; il est certain que cette liste n'est pas exhaustive. Les facteurs personnels jouent, pour sûr, un rôle déterminant dans le changement et la perpétuation de pratiques.

4.3 RECONTEXTUALISATION DANS LE DISCOURS DE DEUX PARTICIPANTES

Nous avons sélectionné le discours de deux enseignantes illustrant particulièrement bien certaines représentations de l'évaluation, et permettant de voir comment s'articulent les obstacles et facilitateurs dans les propos des participant·e·s.

4.3.1 L'évaluation et la cohérence dans le discours de Marie

En ce qui la concerne, Marie pourrait se passer de l'évaluation : « *Après, pour la plupart des élèves, on n'aurait presque plus besoin d'évaluations, car on les connaît. Ce n'est pas l'évaluation qui nous dit où l'élève en est, mais des fois, ça amène des preuves (orientation, parents, ou pour eux-mêmes)* ». De plus, elle est consciente de la subjectivité de la note : « *Finalement, chaque enseignant fait son évaluation, fait son barème, met ses points... Donc au final, ça ne veut rien dire, je peux avoir une évaluation qui est beaucoup plus difficile ou beaucoup plus facile, dans le même thème, qu'un collègue qui a la même classe que moi... Enfin... Au final, je sais très bien que ça ne veut rien dire, mais de la part des parents, je pense que la note est plus importante que de savoir si l'éval était difficile ou pas* ».

Elle trouverait aussi intéressant de mieux respecter le rythme d'apprentissage de chaque élève en relâchant la pression du programme : « *Oui, moi je trouve que ce serait bien plus malin de dire "peut-être qu'avec cet élève, on va se fixer trois ans pour atteindre les objectifs du cycle", au lieu de dire "il va faire sa 5^è; en 6^è il n'aura pas les notes, alors il va faire deux fois la 6^è". [...] Et je trouve que c'est bien mieux de pouvoir attendre, peut-être de faire plus longtemps un thème et qu'il soit compris, que les objectifs soient atteints* ».

Dans son discours, Marie met souvent en avant la nécessité de coordonner le changement au sein de l'établissement, mais aussi à l'ensemble du cursus scolaire, le besoin d'un changement systémique. Elle se voit mal agir isolément dans sa classe. Ainsi, pour que les pratiques évoluent, elle souhaiterait que les enseignant·e·s s'accordent sur une ligne directrice et la suivent de façon cohérente : « *On change d'élèves tous les deux ans ou même toutes les années. Il faut du temps pour que les élèves et les parents se mettent à un nouveau système, on ne peut pas changer entre chaque enseignant, il faut un certain ensemble sur la verticalité* ». De plus, il s'agit de préparer les élèves à la suite du cursus : « *Le rythme de travail et d'acquisition sont vraiment différents. Malheureusement, moi avec mes 8^è je suis bloquée là -dedans ; personne ne va leur dire au CO : "toi tu peux faire le travail en quatre semaines à la place de une". Ils sont mis dans trois filières, voire quatre, qui sont très différentes par rapport au rythme. Mais ils sont tous dans le même bateau* ». Quand on demande à Marie quel est son ressenti général par rapport à l'évaluation, elle la présente immédiatement comme une nécessité pour préparer les élèves à la suite : « *Alors je pense que l'évaluation est nécessaire, les notes aussi, particulièrement pour des 7^è-8^è. Pour ces élèves, il est nécessaire qu'ils soient confrontés à une évaluation, seul devant la tâche durant un temps prévu. C'est important pour eux pour la suite. [...] Ils ont besoin d'avoir ces périodes d'évaluation* ». Aussi, selon elle, la manière d'évaluer à la fin du primaire ne devrait pas trop différer de celle au CO, d'où la nécessité, si on veut que les choses changent, de coordonner.

Par ailleurs, certaines pratiques que nous avons proposées risquent, d'après Marie, de l'empêcher d'arriver au bout du programme, et ainsi de la mettre encore une fois en porte-à-faux avec le reste du cursus scolaire : *« Encore plus quand on passe nos élèves plus loin. Les enseignants suivants ont des attentes, ce qui est normal, moi j'en ai quand je reçois des élèves début de 7^h, j'ai aussi des attentes par rapport à ce qui a été fait avant. Tu ne peux pas dire "oui mais lui il n'a pas avancé le programme parce qu'il a fait plusieurs fois chaque éval". Je trouve que ouais... ce sont des limites quand même qui sont importantes », « on a aussi des planifs à respecter, par exemple en maths il y a douze thèmes qu'il faut avoir vus à la fin de l'année. Qu'est-ce qu'on fait avec celui qui n'en a vu que six ? Ce n'est pas possible dans le système actuel de faire ce genre de choses, mais je le verrais bien dans une classe de soutien ou tout est hyper différencié et chacun avance à son rythme. Dans notre système, nous sommes limités, ce n'est pas possible ! ».*

Selon Marie, le changement est possible s'il est systémique, effectué d'un seul coup et en cohérence : *« Je pense que c'est la crédibilité qu'on met là-dedans, plutôt. Parce qu'encore une fois, si on dit aux parents "ça se passe comme ça chez nous" depuis la 3^h et tout, et puis que ça devient une habitude, et que tout le monde fonctionne comme ça, voilà ! ».* Globalement, elle souhaiterait une plus grande marge de manœuvre ainsi que moins de pression du côté du programme : *« Oui, alors laisser un peu plus de liberté aux enseignants et d'être un peu moins stricts sur la façon de passer ces tests, plutôt que sur le contenu ».*

4.3.2 L'évaluation et la pondération dans le discours d'Hélène

Enseignante confirmée, Hélène collabore avec le SEnOF dans le domaine de l'évaluation. Par ailleurs, elle a choisi pour thématique de son travail de Bachelor les biais en évaluation. Elle est donc sensibilisée à cette problématique et tente de ce fait de créer des évaluations aussi valides et fiables que possible.

Elle déplore à plusieurs reprises la fonction que l'institution impose selon elle à l'évaluation, en particulier avant le passage EP-CO : *« niveler », « classer les élèves en trois groupes ».* Ainsi, elle trouve que l'évaluation sert davantage *« à la société »* qu'aux élèves. En revanche, elle s'exprime peu à propos de la fonction que l'évaluation devrait remplir à son avis, mais se questionne tout de même ainsi : *« Est-ce que notre rôle c'est d'évaluer des savoirs, tout le temps, ou est-ce que c'est peut-être de... de laisser la place à l'enfant de grandir, d'apprendre... », « est-ce que ce n'est pas ça, le rôle de l'école. C'est aussi de donner confiance à l'enfant, dans ce qu'il est capable de faire, et puis finalement ces évaluations elles servent à l'institution, mais elles ne servent pas forcément à l'enfant ».* Elle conclue : *« [Le rôle de l'évaluation] c'est plutôt... voilà, de lui permettre de trouver des ressources, et puis*

l'évaluation c'est un moment choisi pour tester des choses, et puis ce n'est pas forcément représentatif de... ».

Hélène remet ainsi en question le fait que les notes permettent de dire qu'un-e élève va réussir ou non dans la vie, et aimerait donc que l'école valorise toutes les compétences, pas seulement celles concernant les branches scolaires. *« Mais il faudrait évaluer de la même manière partout. Enfin avec le même... avec la même force, parce que je pense que voilà, un artiste réussira tout aussi bien sa vie qu'un mathématicien... ».*

Aussi, elle nous confie : *« Donc voilà, moi j'évalue parce qu'on me le demande, et puis je pense que c'est quand même bien ! ».* Mais elle pourrait s'en passer dans un monde idéal : *« Non, mais je pourrais me passer de l'évaluation sommative, mais je ne pourrais pas me passer de toutes les autres. L'évaluation formative elle est... elle est complètement... alors ça veut dire que si je n'avais pas besoin de passer des évaluations sommatives, je ne ferais que des évaluations formatives ».* Pourtant, elle *« trouve pertinent quand même d'avoir à un moment donné une évaluation des acquis des élèves, mais [elle] pense qu'une simple évaluation de fin de cycle suffirait »*, et elle admet qu'elle trouve plus facile d'avoir des notes qui corroborent son opinion plutôt que de devoir l'argumenter face aux parents.

Si elle pouvait se passer de l'évaluation sommative, elle n'évaluerait pas à un instant T, mais à partir de ses observations quotidiennes et grâce à des évaluations formatives. Elle imagine soit mettre une note sur la base de ses observations, mais pas à un instant T, soit évaluer avec des points, mais sans note. Si un-e élève devait ne pas atteindre les objectifs à un moment donné, elle le-la réévaluerait plus tard, dans un autre exercice. Lorsqu'on lui demande si elle laisserait ainsi plus de place à son jugement professionnel et à son ressenti, elle nous dit que *« non, pas plus »* et qu'elle garantirait une certaine objectivité *« avec du formatif, plus de formatif ».*

Elle décline certaines de nos propositions, par exemple l'évaluation en série, parce que selon elle, elles ne permettent pas de remplir la fonction voulue par « le système » : *« Je pense qu'il y a pas mal d'enjeux au niveau de l'élève et de sa progression pour lui, mais au niveau de l'évaluation, je pense que ça a des limites, par rapport à un score »*, *« ce n'est pas forcément hyper pertinent pour avoir un résultat qui les place dans les trois niveaux j'ai envie de dire. Voilà, dans les... qui quantifie leur résultat ».*

En ce qui concerne la pondération, elle commence par dire qu'elle aimerait pouvoir le faire et que c'est une pratique pertinente, mais que le passage EP-CO l'empêche de pondérer : *« Oui, il faudrait. Il faudrait vraiment, et je pense que sans le passage à l'EP-CO, on le ferait volontiers. Mais on ne peut pas ».* *« Enfin moi, je ne me sens pas... Pourtant j'ai de l'aplomb ».* Seulement, elle donne ensuite un exemple dans lequel le directeur du CO lui aurait demandé de pondérer, et elle aurait refusé : il

s'agissait d'une élève qui, selon Hélène, avait le potentiel d'aller en section pré-gymnasiale, mais dont les notes indiquaient plutôt la générale. L'enseignante n'a pas usé de son droit de pondérer et a préféré défendre son élève lors d'un entretien avec le directeur du CO. A cette occasion, le directeur lui aurait dit de pondérer, ce qu'elle aurait refusé :

« J'ai dit : "Non, moi j'ai mis les notes comme elles étaient, parce que c'est ce que j'ai évalué, c'est comme ça que j'ai établi mon seuil, en fonction de ce que j'avais travaillé" [...]. J'ai dit "moi je suis juste, je suis droite dans mes baskets avec mes évaluations, elle n'a pas réussi. Mais c'est une élève qui mérite d'aller en PG, parce que j'ai..." , j'avais deux pages d'observations, recto-verso, j'avais des tableaux etc. Et en fait, j'ai dû me battre comme une lionne quoi. Donc je me dis, ouais la pondération, enfin... la pondération c'est bien joli, mais les gens ils n'ont pas confiance en ça, et c'est compliqué quoi. Là en fait, j'aurais... ouais ! J'aurais dû tricher pour que ça passe. Alors que du coup j'ai... je suis restée droite, et puis ça n'a pas fonctionné. Donc je me dis... Ouais, c'est... c'est difficile. »

Ainsi, comme elle le reformule plus tard, pour elle « *les chiffres, ce sont les chiffres* » et pondérer c'est tricher. Mais selon elle, si elle ne pondère pas, c'est parce que les gens ne sont pas prêts. Elle précise plus loin que « *les directeurs de CO, quand on doit orienter ils... pour eux, la pondération, ça rentre pas en ligne de compte, c'est les notes* » et avance à plusieurs reprises que les parents viendraient protester : « *au moment de chiffrer le passage au CO, si on n'a que deux notes, c'est beaucoup de pondération, les parents ils n'aiment pas tellement ça, c'est difficile de les faire entrer dans ce processus aussi d'observation* », « *si on pondère deux élèves qui ont... Un 4,5 et un 4 admettons. Et puis à un élève on va dire "il est méritant, il est autonome, il a fait des progrès..." , on met 4,5 et puis l'autre on met 4, les parents ça parle, et puis alors là... "Quoi, vous mettez... c'est 4,25 pour les deux ! C'est 4,5 pour tout le monde..." On est encore comme ça, dans ce schéma-là* ». « *Donc voilà, les parents... Ils... La pondération, donc quel que soit le sens, ce n'est jamais évident à justifier. Et moi je dis, j'ai beaucoup d'aplomb, [...] mais être face à un parent qui désapprouve, je ne vois pas très bien comment on peut... on peut aller contre quoi.* » Plus tard, elle complète : « *Enfin, voilà, les parents ils ont... Ouais, peut-être qu'il y a des choses qu'ils doivent changer au niveau de la mentalité aussi. Je ne sais pas. Mais en tout cas c'est difficile la pondération* ».

Hélène a donc argumenté becs et ongles pour que son élève soit orientée en classe pré-gymnasiale, ce qui l'amène à regretter un manque de confiance : « *Mais je veux dire, c'est aussi... enfin je trouve que faire confiance, ça fait aussi partie de... Enfin je trouve que ça manque quoi* ».

Elle invoque aussi son sens de la justice : « *J'avais deux élèves dans la même situation. Deux élèves. Le même total [...]. Pas le même profil d'élève. Comment je justifie que pour cet élève-là, je mettais un demi-point de plus à la moyenne, [...] et comment je justifie que pour l'autre [...] je ne mettais pas le demi-point et qu'elle restait en G ? Comment je le justifie ? Je... Je... Je ne veux... je ne veux pas tricher sur mes notes ! [...] Si on vient voir mon travail, je veux que ce soit fait correctement, je ne veux pas qu'on ait à me reprocher quelque chose* ». Elle ajoute plus tard : « *Mais faire en sorte qu'elle ait les points, alors pourquoi je ne le fais pas pour les douze autres élèves qui ont aussi... qui étaient à un demi-point, ou qui auraient mérité, ou qui "si" quoi. Non ! C'est juste ce que j'ai fait* ».

Quand on lui demande si elle pense que ses évaluations sont précises et objectives, elle nous dit qu'elle fait au mieux, que ce n'est pas parfait, mais que ça permet quand même de dire ce qu'il en est de l'élève : « *J'essaie d'être la plus objective possible dans l'évaluation [...]. Je ne dis pas que c'est parfait hein, mais je veux dire, je, je fais en sorte d'avoir des évaluations qui sont pertinentes, des items d'évaluation qui sont... qui permettent de vérifier plusieurs choses [...]. Voilà, j'essaie de faire au mieux mon travail, je pense que la qualité de l'évaluation permet de dire, bah oui, il est... c'est juste, ou c'est...* ». Elle reconnaît pourtant que certains éléments peuvent amener à relativiser le résultat de son évaluation : « *Voilà, elle a peut-être loupé une éval, je ne dis pas, elle était malade... elle était... elle avait mal à la tête...* ». Elle souhaite donc tout de même faire valoir ses convictions et ses observations.

Finalement, nous avons noté qu'elle utilise le mot « pondération » pour plusieurs usages. Ainsi, lorsqu'elle mentionne la possibilité de fixer le seuil de réussite ailleurs qu'aux deux tiers, elle dit qu'« *ils peuvent être pondérés* ». Elle utilise également ce mot quand elle nous dit qu'elle indique parfois « 5+ » sur les évaluations. De plus, lorsqu'elle nous raconte qu'en ne pondérant pas, elle est « *restée droite, et puis ça n'a pas fonctionné* », elle conclue en disant qu'« *en 7^H-8^H, c'est quand même compliqué de pondérer, ça ne passe pas très bien* ». Finalement, elle nous dit que si elle évaluait sur la base de ses observations quotidiennes, « *là il y aurait plus de place à la pondération, si je n'avais pas besoin de chiffrer* ».

Ainsi, la posture d'Hélène face à l'évaluation, et surtout face à la pondération, est ambivalente : elle est prise entre la conscience des biais, son sens de la justice et la grande confiance qu'elle place dans ses évaluations. Une certaine confusion se dégage également de ses arguments relatifs au fait qu'elle ne pondère pas. Dans l'analyse, nous reviendrons plus en détail sur son discours.

5 ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'analyse de nos résultats comprend trois parties : tout d'abord, un éclairage théorique de nos résultats, puis un focus sur deux thématiques intéressantes de nos entretiens, et enfin une analyse du discours des deux enseignantes que nous venons de présenter.

5.1 ÉCLAIRAGE THÉORIQUE DES RÉSULTATS

Dans le cadre théorique, nous avons présenté des pistes explicatives à l'inertie des pratiques. Nous allons maintenant vérifier si certains de ces éléments théoriques se retrouvent sur le terrain et dans quelle mesure ils peuvent éclairer nos résultats. Nous nous limiterons cependant à trois d'entre eux : les représentations inhibitrices et la sédimentation des paradigmes d'évaluation, la peur ou la paresse des enseignant-e-s, et l'incompatibilité entre les attentes de la société et les intentions des enseignant-e-s. En effet, notre étude ne permet pas de nous prononcer sur les deux autres pistes explicatives que sont le manque d'un cadre théorique de référence pour l'interprétation des informations dans une perspective formative et le taux d'échec élevé des grandes réformes.

5.1.1 Nos résultats à la lumière des paradigmes

Les paradigmes de De Ketele (2012) permettent de mieux appréhender certains éléments issus du terrain.

Ils aident par exemple à mieux comprendre les enseignant-e-s lorsqu'ils-elles évoquent la procédure de passage EP-CO comme obstacle à la mise en œuvre de certaines pratiques. En effet, nos suggestions s'inscrivent majoritairement dans le paradigme de la maîtrise des apprentissages ou de l'évaluation-soutien d'apprentissage, alors que la nécessité de répartir les élèves en trois sections impose le paradigme de la mesure. On se trouve alors plutôt dans une posture de contrôle que de production de sens. Pour cette raison, il est difficile de mettre en place des évaluations-soutien d'apprentissage productrices de sens en 7^H et 8^H.

Les paradigmes permettent aussi de mieux appréhender les contradictions que l'on peut parfois ressentir dans le discours des enseignant-e-s, qui d'un côté se montrent désireux-ses de changement, et qui de l'autre manifestent des conceptions de l'évaluation incompatibles avec les pratiques proposées. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils-elles souhaitent consciemment une évaluation au service des apprentissages, mais que des conceptions liées au paradigme de la mesure restent fortement ancrées dans leur vision inconsciente de l'évaluation (Hadji, 1997). Cependant, ils-elles n'ont probablement pas connaissance de ces paradigmes, et ne sont par conséquent pas conscient-e-s de ce

conflit interne, ce qui est regrettable car ils-elles pourraient ainsi plus facilement adopter une position critique et choisir le paradigme adapté à chaque situation.

Les facteurs socio-culturels et politiques peuvent aussi être analysés sous l'angle des paradigmes. En effet, les représentations de ces acteur·trice·s et de la population en général sont encore ancrées dans le paradigme de la mesure qu'ils-elles ont vécu en tant qu'élèves. Aussi, cela peut engendrer des incompréhensions lors d'interactions avec des professionnel·le·s de l'enseignement, dont la formation a fait évoluer les représentations. Les différents interlocuteur·trice·s ont alors une vision différente de l'évaluation, mais ne sont pas forcément capables de le remarquer ou de l'explicitier, ce qui rend la compréhension mutuelle difficile.

5.1.2 La peur et la paresse chez nos participant·e·s

Hadji (1997), propose comme explication à l'inertie que les enseignant·e·s ne passent pas à l'action par peur ou par paresse. Selon lui, ils-elles redoutent particulièrement les remédiations.

Notre étude ne permet pas vraiment de se prononcer à propos de la paresse, car même une personne se présentant comme très motivée peut faire preuve de paresse et ne jamais passer concrètement à l'acte. On constate cependant que les enseignant·e·s de notre étude ont souvent invoqué des obstacles externes à eux-mêmes. On peut alors se demander si ces difficultés sont vraiment insurmontables ou si on peut y voir un manque de volonté de fournir les efforts nécessaires.

En revanche, en admettant qu'un frein puisse être la peur, alors nos résultats tendraient à montrer une peur du regard des autres acteur·trice·s, ainsi que de manquer de cohérence avec le reste du système scolaire, plutôt qu'une peur de devoir mettre en place des remédiations. On peut tout au plus voir chez Marie une perte de motivation à s'investir due au fait qu'elle ressent un manque de reconnaissance envers son travail.

5.1.3 L'incompatibilité entre les intentions des acteur·trice·s dans nos résultats

Nous avons également recueilli des éléments allant dans le sens d'une incompatibilité entre les attentes de la société et les intentions des enseignant·e·s, comme proposé par Mottier Lopez (2009) et Hadji (1997), et ce notamment autour de la question du passage EP-CO. Encore une fois, cette étape du cursus scolaire replace l'évaluation dans une logique de mesure et de classement, ce qui est incompatible avec un certain nombre de pratiques évaluatives au service des apprentissages.

Par ailleurs, certain·e·s enseignant·e·s comme Marie et Julie souhaiteraient développer le plein potentiel de chaque élève et donc prendre plus de temps avec ceux-celles qui en ont besoin. Cependant, le système scolaire répond plutôt à une logique d'efficacité, c'est-à-dire de permettre aux

élèves d'atteindre un maximum d'objectifs dans le temps imparti. On voit encore une fois que ces intentions sont peu compatibles.

5.2 FOCUS SUR DEUX THÉMATIQUES DE NOTRE RECHERCHE

Deux thématiques ont été particulièrement approfondies par les personnes que nous avons interrogé-e-s, c'est pourquoi nous allons maintenant y revenir plus en détail. La première est la pondération, qui a provoqué des réponses riches et variées. La seconde est l'information transmise aux parents, qui a donné lieu à une réaction unanime, mais qui nous a surpris et nous a permis d'envisager certaines de nos vignettes sous un autre angle.

5.2.1 La pondération

Notre vignette à propos de la pondération a suscité de vives réactions, sur lesquelles il nous paraît intéressant de revenir.

Selon le cadre institutionnel émis par la DICS (2014), la pondération consiste à utiliser différentes sources d'informations (observations quotidiennes, évaluations formatives, analyse d'exercices...) pour ajuster la moyenne arithmétique d'un élève et ainsi aboutir à la note inscrite dans le bulletin. Ce procédé est non seulement autorisé mais même souhaité.

Cependant, la plupart des enseignant-e-s que nous avons interrogé-e-s ne procèdent pas ainsi. Soit ils-elles n'osent ou ne veulent pas modifier la moyenne mathématique, soit ils-elles « pondèrent » de bien d'autres manières. Certain-e-s modifient par exemple la note directement sur l'évaluation, ou préfèrent chercher quelques points supplémentaires dans les réponses de l'élève, plutôt que de pondérer dans le bulletin. Par ailleurs, comme nous l'avons montré dans le discours d'Hélène, certain-e-s enseignant-e-s utilisent le terme « pondérer » dans un sens bien plus large que ce qui est entendu par le cadre institutionnel. Quoi qu'il en soit, tous-toutes ont un avis très tranché sur la question.

Nous identifions plusieurs pistes explicatives de ce phénomène, à commencer par une méconnaissance de la part des enseignant-e-s de ce qui est attendu d'eux-elles. En effet, ils-elles semblent savoir qu'ils-elles ont le droit de pondérer, mais pas que cela est théoriquement la règle et surtout comment ils-elles sont censé-e-s procéder exactement. On peut ainsi se demander si la formation (initiale et continue) ainsi que l'information dans les établissements est suffisante.

Une autre hypothèse est que la pondération fait peur aux enseignant-e-s, car elle les expose aux réactions des parents. En effet, pour beaucoup de ces derniers, la moyenne arithmétique est une garantie d'objectivité, et donc sa modification une injustice. Ce type de représentations étant

fortement ancré, une discussion entre l'enseignant·e et les parents ne suffirait probablement pas à les convaincre. Ainsi, les enseignant·e-s pourraient renoncer à pondérer, ou le faire de façon moins transparente (en cherchant des points dans l'évaluation par exemple), pour éviter des tensions et des argumentations vaines avec les parents.

Par ailleurs, ces représentations ne se retrouvent pas que dans les familles, mais aussi chez les enseignant·e-s eux·elles-mêmes. Ainsi, la conception de la justice et de l'équité de certain·e-s professionnel·le-s fait obstacle à la mise en œuvre de la pondération. De son côté, l'idée selon laquelle la note est précise et objective semble elle aussi persister en arrière-plan des représentations des enseignant·e-s, et influencer leurs actions, et ce malgré le fait que les enseignant·e-s se montrent conscient·e-s des biais de l'évaluation.

Ainsi, la pondération peine à être appliquée telle qu'attendue par les autorités éducatives. Il s'agit pourtant d'un aspect relativement « avant-gardiste » du cadre institutionnel, qui donne un pouvoir considérable aux professionnel·le-s et à leur ressenti. Sachant que les enseignant·e-s tendent à voir le cadre comme limitant et à réclamer plus de liberté, on peut être surpris qu'ils·elles n'exploitent pas davantage cette possibilité qui leur est offerte. On voit par là qu'un changement de cadre ne serait pas nécessairement suffisant pour faire évoluer les pratiques.

5.2.2 L'information aux parents comme soutien d'apprentissage ?

Nous avons constaté lors de nos entretiens que notre échantillon était unanime sur un point : il n'est pas nécessaire d'informer les parents autant que nous le proposons. Nous partions du principe que plus on tient les parents informés de l'acquisition des connaissances par leur enfant, plus l'apprentissage est efficace, car les parents et l'enfant savent ainsi où sont précisément les lacunes à combler et peuvent y travailler. Cependant, les enseignant·e-s ont attiré notre attention sur le fait que c'est le rôle du professionnel de connaître si bien les élèves pour les accompagner, pas le rôle des parents. Ils·elles ont également souligné le risque de renforcer les inégalités scolaires en raison des différences d'envie ou de capacité des parents à user de ces informations.

Ainsi, contrairement à ce que nous pensions en débutant ce travail, un instrument d'information renseignant véritablement les parents à propos des apprentissages de leur enfant ne serait pas une façon pertinente de soutenir les apprentissages, du moins selon les enseignant·e-s que nous avons interrogé·e-s.

5.3 ANALYSE DU DISCOURS DE DEUX ENSEIGNANTES

Dans la présentation des résultats, nous avons exposé certaines parties du discours de Marie et d'Hélène. Nous allons maintenant y revenir plus en détail, afin de faire des liens avec nos éléments théoriques.

5.3.1 Analyse du discours de Marie

Ce qui ressort, dans les propos de Marie, c'est son besoin d'un changement systémique pour garantir la cohérence de l'enseignement et du parcours scolaire. En effet, un-e enseignant-e qui mettrait en place des pratiques innovantes dans sa classe risquerait de déstabiliser les familles et les enfants, de se décrédibiliser ou de moins bien préparer les élèves à la suite de leur cursus. Marie décline donc certaines propositions qui sont trop éloignées des pratiques qui seront vécues par ses élèves au CO par exemple. Ainsi, le changement semble avoir de la peine à venir des enseignant-e-s, qui ont peur de se mettre en porte-à-faux avec le reste du système scolaire. Marie propose donc un changement plus systémique, mais nous avons vu avec Alter (2010) que ce type de réformes imposées par la force suscite souvent de vives réactions, car les acteur·trice·s n'ont pas le temps de s'appropriier les conceptions qui les sous-tendent. Ainsi, la taille et la complexité du système à faire évoluer semble lui conférer une certaine inertie.

Par ailleurs, la nécessité de répondre aux attentes de l'enseignant-e à qui elle passe sa classe, notamment en couvrant l'ensemble du programme, amène aussi Marie à courir après le temps, parfois au détriment des apprentissages. Ainsi, elle refuse certaines propositions plus respectueuses du rythme de chaque élève mais qui risquent d'avoir pour conséquence que certain-e-s élèves ne voient pas une partie du programme. Pourtant, dans l'idéal, elle souhaiterait pouvoir laisser autant de temps que nécessaire aux apprentissages des élèves, proposant même pour les enfants moins rapides un cycle de trois ans au lieu de deux. Nous retrouvons ici clairement une volonté de développer le plein potentiel de chaque élève. Cependant, au moment d'évaluer, Marie pense tout de même que le rythme d'apprentissage devrait avoir une influence sur le résultat, comme le montre sa réaction à l'évaluation en série. Cela traduit une volonté de pouvoir comparer les élèves, plutôt que de se contenter de savoir si les objectifs sont acquis ou non, et rejoint donc plutôt une conception normative de l'évaluation.

On le voit, le souci de cohérence avec le reste du système ainsi que certaines conceptions inhibitrices semblent freiner considérablement Marie dans la mise en œuvre de certaines pratiques, et ce malgré la marge de manœuvre laissée aux enseignant-e-s par le cadre institutionnel.

5.3.2 Analyse du discours d'Hélène

Ce que l'on constate tout d'abord, c'est qu'elle déplore le fait que l'institution lui demande de classer les élèves, mais qu'elle s'y résigne et agit en conséquence. Ainsi, elle était par exemple favorable à l'évaluation en série sur le principe, mais a décliné la proposition car selon elle, cela ne permet pas de fournir un « score » pour l'orientation au CO. Cela rejoint les propos de Mottier Lopez (2009), de Hadji (1997) et de De Ketele (2006, cité par Mottier Lopez, 2009), selon lesquels il réside une certaine incompatibilité entre les attentes ou les besoins de la société et les intentions des enseignant·e·s.

On ressent également une certaine confusion autour de la pondération : durant l'entretien, Hélène nous a alternativement dit qu'elle trouve que la pondération est une bonne chose et qu'elle aimerait pouvoir la pratiquer davantage, et que « les chiffres, ce sont les chiffres », que la pondération n'est pas juste. Cela pourrait être le symptôme d'une dissonance entre différentes représentations qu'elle a autour de l'évaluation, probablement entre le paradigme de la mesure et sa conscience que l'évaluation ne peut être totalement objective. Le fait qu'elle ait réalisé son travail de Bachelor sur les biais en évaluation et qu'elle travaille avec le SEnOF dans le cadre de l'évaluation contribue probablement à cette recherche d'objectivité, en même temps que cela la remet en question.

Lorsqu'Hélène expose les raisons pour lesquelles elle ne pondère pas, son argumentaire laisse également apparaître quelques contradictions. En effet, elle nous a initialement dit qu'elle pondérerait volontiers sans le passage EP-CO, et que les directeurs des CO n'acceptent pas cette pratique. Pourtant, dans son exemple, le directeur lui demandait justement de pondérer, ce qu'elle a refusé en donnant les raisons suivantes : d'une part elle considère qu'elle reste ainsi juste et droite, d'autre part elle s'attend à ce que les parents viennent protester si la moyenne n'est pas arithmétique. On peut tenter d'interpréter cela de plusieurs manières : on pourrait tout d'abord voir dans l'argument relatif aux directeurs de CO une croyance qui aurait la vie dure et selon laquelle, par exemple, les acteur·trice·s situé·e·s hiérarchiquement plus haut dans le système seraient plus conservateurs ; ou alors, on pourrait expliquer cela par le fait que, n'étant pas tout à fait certaine de son positionnement par rapport à la pondération, elle cherche à invoquer des obstacles externes. Dans tous les cas, la peur de la réaction des parents semble tout de même prépondérante. Nous n'excluons finalement pas la possibilité que ces confusions autour de la pondération puissent être dues au fait qu'Hélène utilise visiblement le mot « pondération » dans un sens plus large que nous. Si tel est le cas, il est possible qu'elle ait parfois entendu par-là l'idée de faire valoir son avis grâce à des arguments pour relativiser la note lors de prises de décisions.

Dans le discours d'Hélène, il nous paraît également intéressant d'examiner son rapport à la justice. En effet, on peut déduire de ses propos qu'il est selon elle plus juste de réussir à changer l'orientation

d'un-e élève par l'argumentation que par la pondération. Ceci peut s'expliquer par un souci de transparence : en pondérant, elle est seule à prendre la décision, alors qu'en argumentant, elle donne à d'autres l'opportunité de s'opposer. Dans tous les cas, ce type de conception de la justice peut représenter un obstacle à la mise en œuvre de certaines pratiques.

Hélène déplore également un manque de confiance lorsqu'elle défend son élève face au directeur, alors qu'elle bénéficierait d'une confiance aveugle si elle pondérait. D'un côté, on peut comprendre son point de vue : si on peut lui faire aveuglément confiance sur la pondération, alors pourquoi pas sur ses arguments ? D'un autre côté, on peut y voir un paradoxe avec le postulat d'avant : si elle trouve plus juste d'argumenter que de pondérer par souci de transparence, alors cela est incompatible avec le désir qu'on lui fasse aveuglément confiance. Quoi qu'il en soit, on ne peut nier que le cadre institutionnel accorde, grâce à la pondération, une grande confiance aux enseignant-e-s et beaucoup de poids à leur jugement professionnel.

Ainsi, on voit encore une fois que l'existence de représentations inhibitrices ou la coexistence de plusieurs représentations chez une même personne peuvent donner lieu à des contradictions internes et, comme l'avancé Hadji (1997), faire obstacle à l'émergence de certaines pratiques.

6 LIMITES DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous revenons sur quelques éléments de notre étude qui peuvent selon nous amener à relativiser certains de nos résultats.

Tout d'abord, lors des entretiens, nous avons toujours demandé aux enseignant·e·s s'ils-elles pensent que nos propositions sont faisables. Or, cette question mène à mentionner des obstacles plutôt que des facilitateurs. Si nous avons également demandé ce qui les aide à mettre en œuvre de nouvelles pratiques, nous aurions sans doute obtenu un rapport plus équilibré de facilitateurs et d'obstacles.

Par ailleurs, nous avons délibérément choisi de proposer des vignettes qui soient compatibles avec les directives, ce qui explique probablement pourquoi les enseignant·e·s ont si peu évoqué le cadre institutionnel comme limite. Cependant, nous avons fait ce choix car nous pensons que cela a permis de faire ressortir d'autres obstacles, qui sinon auraient été masqués par la simple réponse « nous n'en avons pas le droit ».

On pourrait aussi reprocher à nos vignettes de manquer de diversité, de pertinence ou d'être trop difficile à mettre en œuvre. En effet, la diversité est importante si l'objectif est de faire émerger autant d'obstacles et de facilitateurs différents que possible. Quant à la pertinence et à la facilité de mise en œuvre, si elles sont insuffisantes, les enseignant·e·s pourraient ne pas parvenir à se mettre dans une posture où ils-elles souhaitent à tout prix concrétiser l'idée, et ainsi rapidement se contenter d'évoquer de trop grands obstacles. Le tableau 7 nous a d'ailleurs déjà permis de constater ce phénomène.

En ce qui concerne le traitement des données, il n'était pas toujours aisé de déterminer la catégorie dans laquelle un énoncé devait être placé. Par exemple, les aspects liés à la densité du programme font-ils partie des facteurs institutionnels (le programme étant imposé par le PER) ou des facteurs pratiques (le programme n'interdisant pas en soit la méthode proposée, mais rendant la mise en œuvre plus difficile). Nos catégories ayant essentiellement pour but de donner une vue d'ensemble des résultats, et n'étant pas à la base d'une analyse statistique, nous avons parfois fait des choix arbitraires.

Ces quelques éléments permettent de porter un regard plus critique sur nos résultats.

7 CONCLUSION

Dans ce travail, nous avons tenté d'identifier les obstacles et les facilitateurs à un changement de pratiques en matière d'évaluation sommative, et ce dans les classes de 7^e et 8^e HarmoS du canton de Fribourg.

Dans un premier temps, nous avons cherché à définir ce qui est souhaité ou souhaitable en matière d'évaluation, et avons retenu l'évaluation-soutien d'apprentissage, ou du moins des pratiques évaluatives au service des apprentissages, ainsi qu'un instrument d'information réellement informatif et limitant l'interprétation normative.

Ensuite, nous avons tenté d'identifier quelques pistes d'explication à l'inertie constatée en enseignement. Celles-ci sont plutôt d'ordre théorique et complètement décontextualisées.

Nous avons alors mené des entretiens individuels avec six enseignant-e-s, à qui nous avons demandé de se positionner notamment en termes de pertinence et de faisabilité par rapport à des propositions de pratiques que nous leur soumettions sous forme de vignettes.

Les résultats de cette recherche ont été traités grâce à une analyse thématique, qui nous a permis d'identifier quatre grandes catégories de facteurs (institutionnels, pratiques, socio-culturels et personnels), ainsi qu'un certain nombre d'obstacles et de facilitateurs plus précis dans chaque catégorie.

Parmi ces éléments, on peut relever que les obstacles se rapportant à l'organisation du temps scolaire, à la gestion de l'hétérogénéité ainsi qu'à la structure du parcours scolaire ont été récurrents dans le discours des enseignant-e-s, tout comme la pression du programme et le rythme qu'il impose. L'anticipation de la réaction des parents s'est également révélée être un frein important. En revanche, le cadre institutionnel n'a pas souvent été évoqué comme obstacle, ou alors de façon relativement évasive. Les enseignant-e-s, quant à eux-elles, se sont montré-e-s ouvert-e-s et désireux-ses de changement.

Nous avons finalement analysé ces résultats à la lumière des explications théoriques qui avaient été avancées en début de travail. Ainsi, nous avons identifié que les représentations des différent-e-s acteur-trice-s relatives à l'évaluation sont déterminantes dans l'évolution des pratiques.

Du côté des enseignant-e-s, on constate que, malgré une envie de changement, leurs conceptions vacillent encore entre le paradigme de l'évaluation mesure et celui d'évaluation de la maîtrise des apprentissages, voire d'évaluation-soutien d'apprentissage. Par conséquent, ils-elles se montrent

hésitant·e·s face à certaines pratiques qui engendrent une confrontation entre ces différentes représentations, ce qui constitue un obstacle à leur mise en œuvre.

Les acteur·trice·s politiques ainsi que la population de manière générale semblent quant à eux·elles, du moins d'après le discours des enseignant·e·s, encore fortement ancré·e·s dans le paradigme de la mesure, avec la croyance en une note précise et fiable. Ainsi, les parents sont attachés aux notes, qu'ils perçoivent comme une garantie d'objectivité. Cela a un impact important sur les pratiques des enseignant·e·s, car ils·elles doivent veiller à préserver une bonne relation école-famille, et donc concilier leur idéal pédagogique avec les attentes des parents.

De plus, le passage de l'école primaire au cycle d'orientation tend également à imposer le paradigme de la mesure en fin de scolarité primaire. Cela rend difficile la mise en œuvre de pratiques appartenant à d'autres paradigmes, car les finalités de l'évaluation ne sont pas les mêmes.

En revanche, les autorités éducatives démontrent une volonté d'évolution. En effet, le cadre institutionnel va être mis à jour prochainement, avec l'apparition de notions relatives à l'évaluation-soutien d'apprentissage et la mise en évidence de l'importance de la posture d'évaluation.

C'est dans ce contexte, caractérisé par de nombreuses tensions dues à la rencontre entre les représentations de l'évaluation qu'ont les différent·e·s acteur·trice·s de l'éducation, que les enseignant·e·s exercent leurs pratiques évaluatives. Il n'est ainsi pas étonnant de constater quelques contradictions dans leurs conceptions, comme une certaine confusion autour de la pondération par exemple. On comprend également mieux le besoin de cohérence systémique manifesté par certain·e·s enseignant·e·s.

Nous avons également constaté que les enseignant·e·s se reposent souvent sur une attribution causale externe, comme le « système », les parents ou les aspects pratiques par exemple. Il est alors légitime de se demander si ces obstacles sont réellement insurmontables ou si on peut y voir une réticence des enseignant·e·s à se positionner en tant qu'acteur·trice·s, à fournir les efforts nécessaires. Quelques enseignant·e·s de notre échantillon se sont tout de même montré·e·s particulièrement conscient·e·s de la marge de manœuvre qui leur est laissée et désireux·ses de l'exploiter au maximum.

Nous constatons ainsi que pour faciliter le changement de pratiques, il pourrait être bénéfique d'encourager les enseignant·e·s à investir plus fortement leur rôle d'acteur·trice, à se saisir de la marge de manœuvre et du pouvoir qui leur sont donnés. Tout d'abord, cela suppose de les rendre davantage conscient·e·s de cette marge de manœuvre. Ensuite, un tel investissement représentant une certaine prise de risques, les enseignant·e·s ont probablement besoin de se sentir sécurisé·e·s et donc appuyé·e·s dans leurs démarches. Ainsi, faire en sorte qu'ils·elles connaissent le positionnement des

autorités éducatives en matière d'évaluation pourrait contribuer à les rassurer, les amener à se sentir davantage soutenu·e·s et donc à s'engager davantage.

D'autre part, une réflexion à propos de la cohérence du système scolaire nous semblerait intéressante. La structure et l'organisation du cursus scolaire sont-elles par exemples compatibles avec les idées qui sous-tendent l'évaluation-soutien d'apprentissage ? La pression que les enseignant·e·s subissent en termes de programme semble notamment rendre difficile la mise en œuvre de remédiations, et a souvent été nommée en tant qu'obstacle. Il en est de même pour la rigidité de la formation en termes de structure du parcours scolaire : répartition en groupes-classes, découpage de la semaine en branches, etc.

Finalement, ce travail a mis en évidence le fait que les représentations inhibitrices constituent un frein majeur au changement, qu'elles soient présentes chez les enseignant·e·s, chez les parents ou dans la sphère politique. Cela invite selon nous à aider les acteur·trice·s à conscientiser leurs représentations relatives à l'évaluation, par exemple grâce à une offre de formation continue sur ce sujet, ainsi qu'une thématization plus importante de la question durant la formation continue.

A titre personnel, ce travail a eu pour effet d'affiner notre compréhension de la question de l'évaluation, ce qui nous permet d'appréhender cette tâche de l'enseignement avec un regard nouveau et plus critique. Nous sommes désormais conscient·e·s de certaines de nos propres représentations, ainsi que du rôle qu'elles jouent dans notre pratique et dans notre communication avec les autres parties prenantes, notamment les parents. Nous connaissons également mieux la marge de manœuvre qui nous est laissée, et espérons réussir à nous positionner en tant qu'acteur·trice·s pour promouvoir une évolution des pratiques évaluatives en adéquation avec les recommandations des sciences de l'éducation.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Alföldi, F. (2015). Le référent d'évaluation. In *Évaluer en protection de l'enfance* (pp. 135-186). Récupéré de <https://www.cairn.info/evaluer-en-protection-de-l-enfance--9782100721382-p-135.htm>
- Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for Learning : évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106. doi:<https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Alter, N. (2010). Les inventions dogmatiques. In *L'innovation ordinaire* (pp. 89-116). Paris : Presses Universitaires de France.
- CECR (Ed.). (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Castincaud, F., & Zakhartchouk, J.-M. (2014). *L'évaluation : plus juste et plus efficace : comment faire ?* Amiens : Canopé.
- De Ketele, J.-M. (2012). À la recherche de paradigmes unificateurs ou de paradigmes intégrateurs ? In *Modélisations de l'évaluation en éducation : Questionnements épistémologiques* (pp. 195-210). Bruxelles : De Boeck Université.
- Duvert, R., Connac, S., & Zakhartchouk, J.-M. (2014). La fausse objectivité des notes. In *L'évaluation : plus juste et plus efficace : comment faire ?* (pp. 23-30). Amiens : Canopé.
- DICS. (2014). *Enseignement-apprentissage et évaluation de 1^{re} à 8^{me} : Rappel et clarification du cadre institutionnel*. Etat de Fribourg.
- Dupriez, V. (2015). Les quasi-marchés scolaires. In *Peut-on réformer l'école ?* (pp. 85-99). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Evaluation 1-11^{me}: Cadre général et instructions à destination des enseignants : Document de travail*. (2021). Récupéré le 14 mars 2021 de <https://www.friportail.ch/fr/nouvelles-instructions-relatives-aux-pratiques-evaluation-lecole-obligatoire>
- Facilitateur. (s.d.). *Larousse*. Récupéré de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/facilitateur/186370>
- Gmür, B. (2020, octobre). [Interview].
- Hadji, C. (1992a). *L'Évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils* (3^e éd.). Paris : ESF.

- Hadji, C. (1992b). De l'évaluation comme saisie objective... In *L'évaluation des actions éducatives* (pp. 77-109). Paris : Presses Universitaires de France.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris : ESF.
- Hadji, C. (2012). Pour une évaluation sachant garder raison en s'inscrivant dans une démarche méthodologiquement légitime. In *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* (pp. 99-203). Récupéré de <https://www.cairn.info/faut-il-avoir-peur-de-l-evaluation--9782804168735-p-99.htm>
- Hadji, C. (2017). Savoir mettre en œuvre une évaluation constructive. In A. Bentolila (Ed.), *L'essentiel de la pédagogie* (pp. 229-250). France : Nathan.
- Hadji, C. (2018). *L'évaluation à l'école : pour la réussite de tous les élèves*. Paris : Nathan.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2^e éd.). Montréal : Études Vivantes.
- Merle, P. (2014). Préface : repenser l'évaluation des élèves. In *L'évaluation : plus juste et plus efficace : comment faire ?* (pp. 9-11). Amiens : Canopé.
- Mottier Lopez, L. (2009). Introduction : l'évaluation en éducation : des tensions aux controverses. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Eds.), *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 7-25). Bruxelles : De Boeck Université.
- Mottier Lopez, L. (2013). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue française d'administration publique*, 4(148), 939-952. doi:[10.3917/rfap.148.0939](https://doi.org/10.3917/rfap.148.0939)
- Mottier Lopez, L. (2015). Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre ». *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 89-120. doi:[10.7202/1036552ar](https://doi.org/10.7202/1036552ar)
- Mottier Lopez, L., & Figari, G. (Eds.). (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation : questionnements épistémologiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Natanson, D., & Berthou, M. (2014). *Des ceintures pour évaluer les compétences des élèves : guide pédagogique*. Paris : Fabert.
- Obstacle. (s.d.). In *Le Trésor de la Langue Française informatisé*. Récupéré de <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=852327045>

- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation : des situations complexes pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Serir, Z. (2020, octobre). [Interview].
- SACoche. (s.d.)
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences : explorations en évaluation des apprentissages*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Stobart, G. (2011). « L'évaluation pour les apprentissages » : d'une expérimentation locale à une politique nationale. *Revue française de pédagogie*, (174), 41-48. doi:10.4000/rfp.2657
- Walkowiak, C., & Blanquart, F. (2014). La question du bulletin : plusieurs approches possibles. In *L'évaluation : plus juste et plus efficace : comment faire ?* (pp. 106-111). Amiens : Canopé.

DÉCLARATION SUR L'HONNEUR

Par la présente, nous attestons que le travail rendu est le fruit de notre réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

Nous certifions que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteurs.

Nous sommes conscient-e-s que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.

Au vu de ce qui précède, nous déclarons sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude.

Fribourg, le 29.03.2021

Lieu, date

T. Hülber

Signature

Alkassot

Signature

ANNEXE A : PORTRAITS DES ENSEIGNANT·E·S INTERROGÉ·E·S

Nous avons décidé de présenter les personnes que nous avons rencontrées en entretien, car nous pensons que la personnalité de celles-ci a une influence sur les réponses que nous avons obtenues. De plus, il nous semble que cela permet une meilleure compréhension des citations que nous avons choisies pour appuyer nos propos dans ce travail.

Les portraits ci-dessous sont basés sur des éléments recueillis durant l'entretien ainsi que sur notre propre ressenti. En ce sens, ils sont partiellement subjectifs. Nous les avons toutefois fait approuver par les personnes concernées.

Afin de respecter l'anonymat des participant·e·s, nous avons utilisé des prénoms d'emprunt.

MARIE

Enseignante expérimentée, ouverte aux changements et à la réflexion, mais très consciente des réalités du terrain comme les effectifs de classe élevés, l'inertie des pratiques, le manque de temps et la charge du travail liés au programme : « *On a aussi des planifs à respecter, par exemple en maths il y a 12 thèmes qu'il faut avoir vu à la fin de l'année* ». Elle enseigne dans une population caractérisée par une forte diversité, ce qui a développé sa conscience des inégalités. Pour que les pratiques évoluent, elle souhaiterait que les enseignants s'accordent sur une ligne directrice et la suivent de façon cohérente : « *On change d'élèves tous les deux ans ou même toutes les années. Il faut du temps pour que les élèves et les parents se mettent à un nouveau système, on ne peut pas changer entre chaque enseignant, il faut un certain ensemble sur la verticalité* ».

JULIE

Jeune enseignante, soucieuse du bien-être de ses élèves. Également femme de principe et « droite dans ses baskets » [sic], elle se remet souvent en question sur ses pratiques d'enseignante. Le regard des autres ne semble pas l'intimider lors de ses prises de décision et elle se montre relativement sûre d'elle : « *Je rappelle souvent aux parents qu'ils connaissent leur enfant mieux que moi, mais que moi je suis formée pour mon métier* ». Elle se montre aussi très organisée et méthodique dans ses observations, de manière à pouvoir argumenter solidement son jugement professionnel. D'après elle, tout est globalement possible à l'échelle d'une classe, la marge de manœuvre est grande, mais il faut être convaincu·e et investir du temps, un temps précieux qui manque dans cette profession.

KARL

Jeune enseignant dans sa deuxième année d'enseignement et accompagnant encore sa première volée, il se questionne sur ses pratiques mais est surtout encore en quête de stabilité professionnelle. Il court un peu derrière le temps et sa priorité n'est donc pas encore d'innover : « [...] *il y a des nouvelles choses et puis on rentre quand même dans un système qui est bien huilé, l'école obligatoire, et qu'au début on essaie juste de suivre, on ne peut pas trop se permettre de tout révolutionner, et le risque c'est de tomber dans une routine [...]* ».

CHARLOTTE

Jeune enseignante, soucieuse du bien-être de ses élèves, elle accorde beaucoup d'importance au climat de classe qu'elle cherche toujours à améliorer. Elle privilégie une relation décontractée et aime rire avec ses élèves. Elle décrit les périodes d'évaluation comme d'importantes sources de stress pour elle, et essaie donc de les rendre aussi "agréables" que possible pour ses élèves. Si on lui en laissait le choix, elle se passerait des évaluations sommatives, car elle se sent capable d'évaluer le niveau des élèves et de prendre les décisions nécessaires sans cet outil : « *C'est stressant pour nous, pour les élèves, pour les parents. Enfin, moi personnellement, l'évaluation ce n'est pas quelque chose qui... Si on nous donnait un libre choix, je les enlèverais. Et je les évaluerais sur leur travail au quotidien, les fiches qu'ils me font. Je n'aurais pas besoin de refaire quelque chose* ».

HÉLÈNE

Enseignante confirmée, elle collabore avec le SEnOF dans le domaine de l'évaluation. Par ailleurs, elle a choisi pour thématique de son travail de Bachelor les biais en évaluation. Elle est donc sensibilisée à cette problématique et tente de ce fait de créer des évaluations aussi valides et fiables que possible. Sa posture face à l'évaluation, et surtout face à la pondération est ambivalente : elle est prise entre la conscience des biais, son sens de la justice et la grande confiance qu'elle place dans ses évaluations. Ces évaluations sommatives sont des outils de dialogue avec les parents et la direction dans le système actuel, mais elle pourrait s'en passer dans un monde idéal : « *Non, mais je pourrais me passer de l'évaluation sommative, mais je ne pourrais pas me passer de toutes les autres. L'évaluation formative elle est... elle est complètement... alors ça veut dire que si je n'avais pas besoin de passer des évaluations sommatives, je ne ferais que des évaluations formatives* ».

GAËLLE

Son école de rêve serait affranchie de toute contrainte institutionnelle, à la manière de certaines écoles privées, mais elle y a renoncé car elle est attachée à fournir un enseignement accessible à tous. Dotée d'un idéal fort, cette enseignante et directrice tente d'exploiter au maximum la marge de manœuvre que lui laisse le système scolaire. Elle vise une pédagogie de la réussite, réfléchie et bienveillante, pour tous et toutes. C'est en dirigeant son cercle scolaire avec des principes de gouvernance participative qu'elle tente de donner vie à son idéal.

« Parce que l'idée, c'est quoi dans le fond pour une évaluation ? C'est de voir le résultat... enfin, où en est l'élève à un instant T, finalement, mais l'objectif final, c'est qu'il puisse atteindre les objectifs, et puis là, ça permet vraiment d'atteindre les objectifs. Donc dans un monde... dans une école idéale, ce serait top. »

ANNEXE B : VIGNETTES

Code secret¹

1

Dans votre classe, vous avez demandé en début d'année à chaque élève d'établir un code secret correspondant aux notes.

Luisa a choisi des couleurs :
6 = orange ; 5.5 = jaune ; 5 = violet...

Tiago a préféré des animaux : 6 = léopard ; 5.5 = belette ; 5 = orque... Sur sa dernière évaluation, vous avez indiqué "belette". Les parents de Tiago se réjouissent de ce résultat, qu'ils comprennent grâce au tableau de traduction que vous leur avez envoyé en début d'année. Les notes conventionnelles n'apparaîtront que sur le bulletin.

L'évaluation de Luisa est posée sur le dessus de la pile, sur votre bureau. Seule sa meilleure amie Jessica, à qui elle a décidé de confier son code secret, peut interpréter le résultat qu'elle y lit : "violet".

Cette première vignette a pour objectif de générer des réflexions sur la note en tant que moyen d'information et sur son effet collatéral de classement des enfants. L'idée est de proposer un système qui ne permette pas une comparaison directe et qui offre une certaine confidentialité. Ainsi, l'enfant peut apprendre pour se satisfaire lui-elle-même plutôt que pour satisfaire les autres, et ainsi changer son rapport à l'apprentissage.

¹ Inspiré de Serir (2020).

Choix du moment de l'évaluation²

2

Durant les dernières semaines, votre classe a travaillé sur l'impératif en français. Le moment est venu d'évaluer les élèves.

Vous leur annoncez donc que vous ouvrez une période d'évaluation : entre lundi et vendredi prochain, ils devront choisir le moment qui leur conviendra le mieux pour passer l'évaluation.

Ici, nous interrogeons les enseignant·e·s sur la rigidité du moment de l'évaluation. Dans une optique de respect de l'individualité de l'enfant, de son rythme d'apprentissage, du moment de la journée ou de la semaine auquel il-elle se sent le-la plus apte à se concentrer, cette vignette propose de laisser les élèves choisir individuellement à quel moment ils-elles souhaitent passer l'évaluation.

² Inspiré de Serir (2020).

Pause³

3

Durant son évaluation, Julie n'arrive plus à se concentrer et a besoin d'une pause. Elle sort donc quelques minutes de la classe pour se défouler avant de revenir et de se remettre au travail. Durant ce temps-là, elle peut faire ce dont elle a besoin : bouger, dessiner, lire...

Respecter la capacité de concentration limitée des enfants, réduire la charge cognitive, et quelque part désacraliser le moment de l'évaluation sommative, telles sont les idées de cette vignette.

³ Inspiré de Serir (2020).

Évaluation en série⁴

4

Dans votre classe, les élèves peuvent être évalués sur un même objectif jusqu'à trois reprises.

Ce matin, vous communiquez aux élèves les résultats qu'ils ont obtenu lors de la première session d'évaluation sur les mesures et longueurs en mathématiques.

Jade n'est pas satisfaite du résultat obtenu au premier essai, et souhaite se soumettre à la 2^{ème} évaluation, qui aura lieu la semaine prochaine. La note obtenue aujourd'hui n'entrera donc pas dans le calcul de sa moyenne. En fonction des difficultés que Jade a rencontrées dans l'évaluation, vous lui recommandez les ateliers de remédiation qui lui seront les plus utiles.

Ahmed, lui, est satisfait du résultat obtenu au premier essai et décide de le valider. Vous entrez donc sa note dans le système pour le calcul de sa moyenne.

Les prochaines leçons de mathématiques seront consacrées aux ateliers de remédiation et d'approfondissement. Les évaluations de la seconde et de la troisième session ne seront pas identiques, mais porteront sur les mêmes objectifs.

Le nombre d'essais nécessaires à l'élève n'a pas d'influence sur sa note, mais vous en gardez une trace pour vous aider à prendre en compte son rythme de travail lors de la promotion.

Cette proposition vient bousculer très fortement notre conception de l'évaluation sommative. Elle est proche de l'évaluation formative avec remédiation (à la différence que dans ce cas, l'élève qui réussit parfaitement une évaluation formative doit tout de même attendre l'évaluation sommative avant de passer au prochain objectif), et a donc clairement pour but de permettre à l'élève d'apprendre de ses erreurs et de combler ses lacunes. On cherche donc à permettre à l'élève d'atteindre les objectifs, plutôt que d'évaluer le résultat de ses apprentissages après un temps déterminé, identique pour tous. Cette pratique questionne ainsi profondément la fonction de l'évaluation sommative : est-elle un maillon du processus d'apprentissage, ou est-elle un outil de comparaison des performances des élèves après un temps d'apprentissage déterminé ? Doit-elle attester que l'élève a atteint les objectifs, ou doit-elle attester qu'il-elle les a acquis dans un temps imparti ?

⁴ Inspiré de Serir (2020).

Ceintures⁵

5a

Dans votre classe, vous développez et évaluez les compétences des élèves selon le principe des "ceintures", comme au judo.

Voici les différentes ceintures accessibles cette année en mathématiques :

6 ^e Ceinture et durée	Gestion de données	Calcul	Géométrie	Grandeurs	Calcul mental
10 min	Dès le début d'année - Reconnaître ou placer des nombres entiers sur une droite graduée	Après « Nombres entiers et décimaux » - Placer des chiffres dans un nombre décimal - Écriture des nombres en lettres ou en chiffres ou sous forme de frac- tions décimales	Après « Parallèles et perpendiculaires » - Reconnaître des parallèles ou des perpendiculaires - Tracer une parallèle ou une perpen- diculaire à une droite	Après « Lon- gueurs, masses, durées » - Convertir des masses - Calculer et convertir des durées	Toute l'année Tables de multiplication de 1 à 12
15 min	Après « Propor- tionnalité » En plus : - Reconnaître et utiliser des grandeurs proportion- nelles	Après « Nombres et ordre » En plus : - Comparer, classer, encadrer des nombres décimaux	Après « Cercles » En plus : - Vocabulaire du cercle - Tracer un triangle connaissant les longueurs de ses côtés	Après « Lon- gueurs, masses, durées » En plus : - Calculer le périmètre d'un cercle - Calculer le périmètre d'une figure simple	Toute l'année - Additionner ou soustraire des décimaux
20 min	Après « Pourcen- tages » En plus : - Appliquer un taux de pourcentage	Après « Problèmes et opérations » En plus : - Poser et effectuer une addition ou une soustraction - Poser et effectuer une multiplication	Après « Quadri- latères » En plus : - Propriétés des côtés d'un quadrilatère particulier - Propriétés des diagonales d'un qua- drilatère particulier	Après « Aires » En plus : - Trouver l'aire d'une figure à partir d'un pavage	Toute l'année Multiplier ou diviser par 10, 100, 1000...

⁵ Inspiré de Natanson et Berthou (2013). Tableau issu de Natanson et Berthou (2013, pp. 67-68)

5b

25 min	Après « Fractions » En plus : - Lire un tableau - Construire un tableau	Après « Problèmes et opérations » En plus : - Poser et effectuer une division simple - Connaître les critères de divisibilité	Après « Triangles » En plus : - Reconnaître des triangles particuliers - Construire une figure	Après « Aires » En plus : - Calculer l'aire d'un rectangle ou d'un triangle rectangle - Calculer l'aire d'un triangle quelconque	Toute l'année Écrire un nombre sous forme fractionnaire
30 min	Après « Pourcentages » En plus : - Lire un graphique	Après « Problèmes et opérations » En plus : - Résoudre un problème	Après « Symétrie axiale » En plus : - Tracer le symétrique d'un point - Tracer le symétrique d'une figure	Après « Angles » En plus : - Mesurer un angle - Construire un angle de mesure donnée	Toute l'année Ordres de grandeur
30 min	Après « Statistiques » En plus : - Reconnaître ou placer des nombres décimaux ou des fractions sur une droite graduée	Après « Fractions » En plus : - Reconnaître des fractions égales - « Prendre une fraction » d'une quantité	Après « Pavés droits » En plus : - Reconnaître un pavé droit - Reconnaître son patron - Trouver des parallèles et perpendiculaires de l'espace	Après « Volumes » En plus : - Calculer le volume d'un pavé droit - Convertir des volumes	Toute l'année Diviser

Ce sont les élèves qui se présentent pour passer une ceinture lorsqu'ils se sentent prêts. S'ils échouent, ils peuvent se représenter ultérieurement.

Avant l'instauration de ce système, Elie était au bord du décrochage scolaire car elle obtenait systématiquement des notes insuffisantes, avait l'impression de stagner et perdait en motivation. Depuis que les ceintures ont été introduites dans la classe, elle reprend goût aux apprentissages car elle voit sa progression, même si elle va plus lentement que les autres.

Ce dispositif a pour but de rendre visible la progression de l'élève. Dans le système traditionnel de notes, le 4 indique un savoir suffisant au moment de l'évaluation, et les exigences pour l'obtenir augmentent en cours d'année. Aussi, un-e élève qui n'obtient que des 3 ou des 4 à l'impression de stagner, alors qu'il-elle acquiert tout de même de nouvelles connaissances. Avec ce dispositif, cette progression est plus facilement visible, car on fixe le niveau final à atteindre et on montre à l'élève comment il-elle s'en approche en cours d'année.

Par ailleurs, ce système donne une meilleure vue d'ensemble sur le programme, il permet de responsabiliser l'élève par rapport à ses apprentissages et respecte mieux le rythme de chaque élève.

Bulletin d'appréciations⁶

6

Les élèves vont bientôt recevoir leur bulletin. Pour chaque élève, vous remplissez une fiche annexe qui accompagnera le bulletin habituel. Celle-ci renseigne les objectifs principaux qui ont été travaillés durant la période écoulée. Pour chacun de ces objectifs, vous rédigez un feedback mettant en évidence ce qui est acquis par l'élève et ce qui demande encore à être travaillé.

Voici un extrait de cette fiche d'accompagnement :

Matière	Compétences	Appréciation
Maths	Lire / utiliser / interpréter / compléter un tableau simple ou à double entrée.	<i>Alex est capable de lire et de compléter ces deux types de tableaux, mais peine encore à interpréter le tableau à double entrée.</i>
	Organiser des données en choisissant un tableau adapté (à plusieurs colonnes, à double entrée...)	<i>Alex choisit généralement le tableau adapté et le complète adéquatement.</i>
	Lire / utiliser / interpréter un graphique (diagramme en bâtons, circulaire, courbe)	<i>Alex peine encore à lire les graphiques, en particulier les courbes. Il ne parvient pas encore à restituer une information contenue dans le graphique.</i>
	Commentaire général	<i>En mathématiques, certains objectifs résistent encore à Alex. Mais son attitude face à la difficulté est très positive et j'ai confiance en lui pour la suite. Bravo Alex pour tes efforts et tes réussites !</i>

Ici, nous souhaitons questionner les enseignant-e-s à propos de l'instrument de communication qu'est le bulletin. Les notes sont-elles suffisamment informatives ? Nous proposons cette solution en étant conscient-e-s de ses limites, notamment en termes de charge de travail, mais en voulant ouvrir le débat quant à l'utilité d'un retour si précis à l'intention des parents.

⁶ Proposition personnelle, potentiellement inspirée de Castincaud et Zakhartchouk (2014) ou de Hadji (2018).

Logiciel de suivi d'acquisition des compétences⁷

7a

Vous souhaitez trouver un moyen de donner plus d'informations aux parents à propos de l'acquisition des objectifs centraux par leur enfant, sans devoir rédiger un feedback pour chaque enfant et chaque objectif. En faisant des recherches, vous avez découvert *SACoche*, qui est un logiciel libre de suivi d'acquisition des compétences. Cet outil vous a convaincu et vous avez cherché un moyen de l'intégrer à votre pratique.

Ce logiciel permet de lister les objectifs principaux travaillés durant l'année. Voici un exemple en maths :

Mathématiques
Sixième
Organisation et gestion de données, fonctions
Nombres et calculs
Nombres entiers et décimaux (positifs)
Connaître / utiliser l'écriture décimale et les fractions décimales.
Comparer deux nombres, ranger des nombres, encadrer un nombre, intercaler un nombre.
Demi-droite graduée : compléter une graduation, placer un nombre, lire ou encadrer une abscisse.
Calculer mentalement : connaître les tables d'addition, de multiplication, et les résultats qui s'en déduisent.
Établir un ordre de grandeur d'un nombre, d'une somme, d'un produit, d'une différence.
Opérations sur les nombres entiers et décimaux (positifs)
Connaître / utiliser le vocabulaire : double, triple, quadruple, moitié, tiers, quart.
Connaître / utiliser le vocabulaire : somme, différence, produit, dividende, diviseur, quotient, reste.
Calculer mentalement : connaître les tables d'addition, de multiplication, et les résultats qui s'en déduisent.
Choisir les opérations qui conviennent au traitement d'une situation.
Additionner des nombres entiers ou décimaux.
Soustraire des nombres entiers ou décimaux.
Multiplier des nombres entiers ou décimaux (en particulier par 10 ; 100 ; 1000 ou 0,1 ; 0,01 ; 0,001).
Calculer une division euclidienne et interpréter son résultat.
Notion de multiple et de diviseur ; connaître / utiliser les critères de divisibilité par 2 ; 5 ; 10 ; 3 ; 4 ; 9.
Diviser un nombre entier ou décimal par un nombre entier (en particulier par 10 ; 100 ; 1000).
Fractions et écritures fractionnaires
Géométrie
Grandeurs et mesures
Transversal

Au fur et à mesure de vos observations, vous indiquez le degré d'acquisition des objectifs par chaque élève.

DOC : Saisie des résultats

Pilotage au clavier
Pilotage à la souris
Enregistrer les saisies
Annuler / Retour

	AIMARRE Jean	ALIZANT Gaspard	COPTERE Elie	D'HALOR Homère	DICULE Terry	DITEE Lucie	EUGENE Sam	GRAF Otto	ILEOSUD Eléonore	LABLAGUEUE Josephine	LAFERMETURET Claire	LAISOTRE Pacôme	OTTO-FRAIZE Charles	PONSABLE DU MATOS Thérèse	RAYE Beth	ROUANA Marie	TATOUILLE Lara	TIBLANCHE Laure	TRAHUILE Phil
MATHS-6D20 [S] Lire / utiliser / interpréter / compléter un tableau simple ou à double entrée.	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●
MATHS-6N10 [S] Connaître / utiliser l'écriture décimale et les fractions décimales.	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●
MATHS-6N20 [S] Connaître / utiliser le vocabulaire : double, triple, quadruple, moitié, tiers, quart.	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●

Le logiciel vous permet ensuite d'afficher divers tris, synthèses et vues d'ensemble : par élève, par objectif, par branche...

7b

Voici la synthèse que vous avez choisi de transmettre aux parents pour accompagner le bulletin habituel :

Français		Moyenne élève (classe) : 12,6 (11,6)
1 NA	4 VA	12 A
1 2 VA	3 A	Cycle Collège - Lire
2 VA	6 A	Cycle Collège - Ecrire
2 A		Cycle Collège - Dire
2 A		Cycle Collège - Culture Humaniste
Appréciations / Conseils [11,6/20]		Un peu plus de maturité et sans doute de travail ce trimestre pour une élève agréable qui participe régulièrement. Attention à bien maintenir les efforts l'année prochaine.

Anglais LV1		Moyenne élève (classe) : 11,6 (7,8)
2 NA	3 VA	5 A
1 NA	2 VA	1 A
1 1	4 A	Sixième - Réagir et dialoguer
		Sixième - Parler en continu
Appréciations / Conseils [11,6/20]		Résultats très moyens, malgré de la bonne volonté et des efforts notables de participation. Ne te décourage pas!

Appréciation générale []

Sur les prochaines pages, les parents peuvent consulter les objectifs plus en détail :

6ÈME LILAS - COVER HARRY

Anglais LV1		4 NA	1	12 A
1 A		Sixième - Écouter et comprendre		
		AGL1.6.C11 Connaître et suivre des instructions de classe. [100%]		
2 NA	1	5 A	Sixième - Parler en continu	
		AGL1.6.P10 Se présenter : dire son nom. [57%]		
		AGL1.6.P12 Présenter quelqu'un. [9%]		
		AGL1.6.P13 Dire sa nationalité. [100%]		
		AGL1.6.P16 Dire d'où l'on vient. [0%]		
		AGL1.6.P16 Dire quelle(s) langue(s) on parle. [100%]		
		AGL1.6.P113 Donner des ordres. [67%]		
		AGL1.6.P128 Compter jusqu'à 100. [67%]		
		AGL1.6.P129 Réciter un court texte mémorisé. [100%]		
1 NA		Sixième - Lire		
		AGL1.6.L10 Repérer les mots transparents dans un document écrit. [0%]		
1	6 A	Sixième - Réagir et dialoguer		
		AGL1.6.R10 Établir un contact social [67%]		
		AGL1.6.R14 Reconnaître et utiliser les couleurs. [100%]		
		AGL1.6.R16 Demander à quelqu'un d'où il vient. [0%]		
		AGL1.6.R18 Demander à quelqu'un sa nationalité. [67%]		
		AGL1.6.R19 Demander et donner des informations sur la/les langues parlées. [67%]		
		AGL1.6.R111 Échanger des numéros de téléphone. [67%]		
		AGL1.6.R118 Dire et demander l'heure. [67%]		

Avec cette vignette, nous questionnons encore une fois l'instrument d'information. Comme dans la proposition précédente, un feedback est donné pour chaque objectif. Cependant, contrairement aux appréciations écrites, l'outil présenté ici est plus facile à remplir et permet une vue synthétique. En contrepartie, il demande cette fois à l'enseignant-e de choisir entre quatre niveaux d'acquisition et est donc moins nuancé. Ce faisant, il interroge aussi la précision avec laquelle on prétend pouvoir indiquer la compétence d'un élève : sur quatre niveaux, comme ici, sur sept, comme dans le canton de Fribourg, ou sur vingt, comme en France ? Finalement, cette vignette permet de se positionner par rapport à l'attribution d'une note uniquement grâce au jugement professionnel, sans l'intermédiaire de points ou d'un barème.

⁷ Inspiré du projet SACoche de Sésamath, disponible sur <https://sacoches.sesamath.net/>. Captures d'écran issues de https://sacoches.sesamath.net/index.php?page=presentation_accueil_copies_ecran.

Pondération⁸

8

Vous êtes convaincu·e que la performance de vos élèves lors des évaluations que vous leur soumettez n'est pas toujours en adéquation avec les observations que vous faites en classe.

Aussi, lorsque vous remplissez les bulletins, vous laissez une place conséquente à la pondération, jusqu'à un point de différence contre le haut ou contre le bas.

Vous vous sentez capable d'argumenter cette pondération grâce aux traces que vous avez recueillies et documentées régulièrement tout au long de la période évaluée.

La pondération, bien qu'inscrite dans les directives cantonales, ne fait pas l'unanimité au sein du corps enseignant. Nous avons poussé ce geste à l'extrême en suggérant une pondération d'un point vers le haut ou vers le bas, dans le but de susciter des réactions vives et de faire ressortir les différentes limites perçues concernant cette pratique.

⁸ Inspiré d'interrogations personnelles, potentiellement générées par la lecture de Mottier Lopez (2013).

ANNEXE C : PROTOCOLE D'ENTRETIEN

Contenu	Modalités et matériel
Introduction Présentation succincte du TB et de l'interview	
<ul style="list-style-type: none"> • Remerciements pour l'entretien accordé • La thématique de notre travail de Bachelor est l'évaluation sommative. On a recherché des pratiques inhabituelles mais qu'on trouve intéressantes. On aimerait maintenant avoir le point de vue d'enseignants sur ces pratiques. • Notre question de recherche est donc : comment les enseignants fribourgeois de 7ème et 8ème Harnos se positionnent-ils face à des propositions de pratiques évaluatives inhabituelles. • L'objectifs de notre entretien est donc de recueillir votre ressenti par rapport à ces pratiques. • Modalité de l'entretien : anonyme, confidentiel, enregistré, retranscrit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Par oral

Questions d'ouverture Briser la glace, questions personnelles et générales sur l'évaluation	
<p>Questions personnelles :</p> <p>Briser la glace et dresser le profil de l'enseignant.e.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Depuis combien d'années enseignez-vous ? 2. Dans quel degré enseignez-vous ? Est-ce que ça a toujours été le cas ? 3. A quel pourcentage enseignez-vous ? 	<p>Modalités :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questions par oral.
<p>Questions sur les conceptions de l'enseignant.e à propos de l'évaluation</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comment faites-vous lorsque vous préparez une évaluation ? 2. Comment faites-vous lorsque vous faites passer l'évaluation à vos élèves ? 3. Comment l'évaluation est-elle vécue dans de votre établissement ? 4. Quel est votre ressenti général par rapport à l'évaluation ? 5. Quelles sont les fonctions de l'évaluation selon vous ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Par oral. • Enregistré <p>Ce que nous cherchons à savoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluations préparées seul ou avec les collègues. - Préparées à l'avance ou par rapport à ce qui a été enseigné. - Climat recherché dans la classe par rapport à l'éval. - Marge de manœuvre ressentie.

Présentation des vignettes	
<p>Présentation de la tâche</p> <p>Nous allons vous présenter, une par une, des propositions de pratiques évaluatives par rapport auxquelles on se pose des questions, sous forme de vignettes.</p> <p>On vous propose d'en discuter après chaque vignette.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Par oral
<p>Après chaque vignette</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel est votre premier ressenti, votre réaction spontanée par rapport à cette pratique ? • Cette pratique vous paraît-elle intéressante ? • Vous paraît-elle faisable ? Quelles seraient ses limites selon vous ? <ul style="list-style-type: none"> ➢ Relance possible : quelle organisation/contexte de classe serait nécessaire pour permettre la mise en place de cette pratique ? • Testeriez-vous cette pratique dans votre classe ? Que faudrait-il pour que vous soyez prêt-e à la tester ? 	<p>Modalités :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inputs sous formes de vignettes écrites. • Questions et réponses par oral. • Enregistré • L'essentiel est que l'ensemble des points soit couvert. Il est possible que l'enseignant-e réponde simultanément à plusieurs questions. Nous adapterons notre fonctionnement en fonction. <p>Matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vignettes sous formes de cartes, numérotées.

Clôture de l'entretien	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Si vous deviez décrire votre sentiment général par rapport à ces vignettes, que diriez-vous ? 2. Quels questionnements ces situations éveillent-elles en vous ? (par ex : chamboulement de la conception de l'évaluation, contraintes institutionnelles) 3. Voudriez-vous ajouter quelque-chose à cet entretien ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Par oral.

ANNEXE D : RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

ENTRETIEN 1 : MARIE

Profil de l'enseignante

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Depuis 20 ans.

Dans quel degré ?

J'ai enseigné dans tous les degrés, mais j'enseigne depuis 14 ans en 7-8 H.

À quel pourcentage est-ce que vous enseignez ?

J'enseigne maintenant à 60 %.

Comment est-ce que vous faites quand vous préparez une évaluation ?

Alors je regarde tous les objectifs depuis le début de l'année, en tout cas ce qui est de français et math. On prend les objectifs depuis le début de l'année jusqu'à la période où on est. On recherche dans nos planifs et nos plans de semaine, là où on note nos objectifs. Après, plus on avance dans l'année moins on arrive à faire tous les objectifs, mais on en pique un ou deux du début de l'année.

Une fois que j'ai tous mes objectifs, on regarde les anciennes évaluations, pour voir si on peut piquer quelques exercices. On fait des mélanges. On ne donne jamais la même évaluation plusieurs fois.

Je dis "on" car nous travaillons 3 classes ensemble et nous faisons des évaluations communes.

Comment est-ce que vous faites le jour où vous passez l'évaluation, comment est-ce que ça se passe ?

Ils se préparent gentiment, ils mettent des classeurs entre eux comme séparation. Ils peuvent mettre des papiers sur les oreilles, s'ils veulent être tranquilles. Ceux qui ont besoin de beaucoup de place peuvent venir à d'autres endroits dans la classe. Et puis après je distribue à tout le monde l'évaluation. Cela dépend de l'évaluation, certaines fois, je leur lis les consignes ; d'autres fois, je leur laisse cinq minutes pour lire les consignes. Ou alors comme en anglais, je lis les consignes avec eux pour vérifier qu'ils aient tous bien compris. Après, ils font les exercices dans l'ordre qu'ils veulent. Je ne réponds normalement pas aux questions en lien avec la matière.

Que pouvez-vous nous dire du point de vue du temps accordé aux enfants ?

Avec les élèves en 7-8 H, il y a de grosses différences au niveau du timing. Nous fixons avec mes collègues un temps prévu et une même période durant la semaine. Ensuite, s'ils ont besoin de 5 minutes de plus on les leur accorde. J'ai aussi une élève qui est en intégration, elle a tout le temps qu'elle veut. Une autre élève est dyslexique, elle a une fiche 127, elle a tout le temps qu'elle veut. Pour les élèves qui finissent plus tard, je le marque sur leur évaluation. Je compte les points normalement mais c'est bien d'informer les parents par rapport au CO, qu'ils se rendent compte du rythme de travail.

Comment est-ce que vous vivez l'évaluation dans cet établissement en particulier ?

J'ai appris récemment à la salle des maîtres qu'il y avait des RE qui demandaient à voir toutes les évaluations. Qu'ils contrôlent les évaluations de l'établissement avant de donner le feu vert, je ne sais pas comment ils font, je trouve ça assez impressionnant.

Chez nous ce n'est pas du tout comme ça, nous travaillons par degré. J'ai toujours fait comme ça, pour moi c'est positif de travailler par degré car tout le monde a la même éval. Nous avons eu le cas de jumeaux qui n'étaient pas dans la même classe, si eux n'ont pas la même évaluation, si une est plus facile ou si les points ne sont pas comptés de la même manière cela pose des problèmes. On n'est plus très crédible aussi nous voulons les amener tous au CO alors cela fait du sens d'avoir les mêmes évaluations. Et ça nous permet de réfléchir ensemble.

Et pour la correction comment cela se passe ?

Celui ou celle qui prépare l'évaluation prépare aussi le corrigé et note comment on compte les points. Il y a aussi toute une explication sur le nombre de points que l'on donne et pourquoi. Mais par contre nous ne corrigeons pas ensemble, cela nous arrive de demander conseil par après. Je sais que certains collègues échangent les évaluations pour les corriger. Nous on ne fait pas ça.

Quel est votre ressenti général face à la tâche de l'enseignant sur l'évaluation ?

Alors je pense que l'évaluation est nécessaire, les notes aussi, particulièrement pour des 7- 8 H. Pour ces élèves (7-8 H), il est nécessaire qu'ils soient confrontés à une évaluation, seul devant la tâche durant un temps prévu. C'est important pour eux pour la suite. Certains sont stressés mais si on apporte correctement les choses, que l'on relativise, s'ils peuvent vivre l'expérience de l'évaluation c'est très important pour la suite comme elle est faite (CO). Ils ont besoin d'avoir ces périodes d'évaluation, après pour la plupart des élèves on n'aurait presque plus besoin d'évaluations car on les

connait. Ce n'est pas l'évaluation qui nous dit où l'élève en est, mais des fois ça amène des preuves (orientation, parents, ou pour eux-mêmes).

Présentation des vignettes et réactions

1^{ère} vignette : code secret

Je trouve l'idée sympa. Je ne le ferai pas dans ma classe de 7-8H, mais je trouve l'idée intéressante pour des plus petits peut-être. Après si le problème c'est le regard des autres, je pense qu'il y a un travail à faire à ce niveau-là. (Ambiance de classe). Je trouve chouette que les parents soient au courant du code, pourquoi pas.

Vous pensez qu'il y a un intérêt chez les petits et pas chez les grands ?

Oui clairement, là en 8H au mois de janvier, on doit donner un total de français, maths, allemand, environnement donc belette plus léopard ils ne vont pas trop aimer au CO.

Après le problème du regard des autres quand on est dans les grands degrés ça se travaille, s'il y a des critiques et des moqueries il faut régler ces problèmes de comportement.

Si je fais ça à mes élèves demain ils sont morts de rire.

Est-ce que cela vous paraît faisable ?

Oui.

2^{ème} vignette : choix du moment de l'évaluation

Je trouve que c'est bien, après c'est difficilement organisable que tout le monde passe l'évaluation quand il veut car les semaines d'école ça se prépare. On ne fait pas tout comme on veut quand on veut, je me vois mal lancer une activité de groupe jeux ou autre, et qu'il y en ait un qui dise qu'il veut passer l'évaluation à ce moment-là. Je pense qu'au niveau de la planification on est vite limité avec une classe. Mais sur le principe pourquoi pas, à ce moment-là je mettrai : lundi 13h30, mardi 10h, etc. Vous pouvez passer votre évaluation. Dans ce sens-là pourquoi pas ? Après autrement au niveau organisation c'est compliqué.

Quel intérêt vous y verriez ?

Je pense que nous sommes tous différents, certains ne sont pas du matin par exemple, certains ont besoin de bouger avant d'être concentrés donc ceux-ci feraient après la récré. Voilà, nous on fait pour tout le monde en même temps mais on essaie de varier les moments. On sait qu'il y a des moments

qui ne sont pas propices, le lundi matin première heure, le vendredi après-midi ou le retour des vacances.

Est-ce que vous le feriez dans votre classe ?

Non, je trouve l'idée chouette mais dans une classe à 22 élèves ce n'est pas possible.

Si vous deviez le mettre en place dans une classe primaire, quels aménagements seraient nécessaire ?

Si 3 élèves sont en train de passer l'évaluation, il faut que les autres puissent travailler en autonomie et en silence, cela veut dire que cela bloque plusieurs moments dans la semaine, ou alors, il faut plusieurs classes et plusieurs enseignants. On revient aux limites. Après, quand c'est une évaluation sur l'impératif avec une liste de verbes, ils vont forcément se passer la liste de verbes, il ne faut pas rêver !...

Est-ce que vous testerez dans votre classe ?

En mettant des heures fixes, oui. Mais venez n'importe quand, non. (Surtout lundi 8h et vendredi 16h), non car je pense qu'à la fin de la semaine il y aura la moitié qui n'aura pas passé le test.

3^{ème} vignette : pause

C'est intéressant mais encore une fois au niveau organisationnel c'est difficile, si seulement Justin sort c'est possible. Mais s'il y en a 5 dans le couloir ou dans la cour cela ne va plus être possible. Si la mesure s'applique à un ou deux élèves qui ont des problèmes de concentration c'est possible mais pas si tous les élèves ont le droit de le faire, pour des raisons toujours d'organisation.

Que faudrait-il faire pour que ce soit faisable ?

Il faudrait, deux salles, deux adultes, une école à la carte.

Est-ce que vous testerez dans votre classe ?

Peut-être pour les élèves qui ont des difficultés d'attentions mais pas pour tout le monde. Ça m'est arrivé d'avoir tout d'un coup un élève en larmes durant une éval. Il y a tellement de stress, ils se mettent tellement la pression tout seul qu'à un certain moment ce n'est plus possible. Alors là bien sûr, je le laisse sortir, se ressaisir, respirer, passé de l'eau sur le visage.

4^{ème} vignette : évaluations en série

La seule chose qui me dérange c'est la phrase : " le nombre d'essais n'a pas d'influence sur la note". Je suis d'accord de compter la meilleure ou la dernière, mais pour moi il devrait quand même y avoir une

différence entre l'élève qui a passé une seule éval et celui qui en a passé 4. Ce n'est pas normal qu'ils aient le même résultat à l'acquisition des objectifs, qui n'est pas la même, alors qu'ils pourraient avoir le même nombre de points et la même note.

Le rythme de travail et d'acquisition sont vraiment différents. Malheureusement moi avec mes 8 H je suis bloquée là -dedans ; personne ne va leur dire au CO : "toi tu peux faire le travail en 4 semaines à la place de une". Ils sont mis dans 3 filières, voire 4, qui sont très différentes par rapport au rythme. Mais ils sont tous dans le même bateau. On a aussi des planifs à respecter, par exemple en maths il y a 12 thèmes qu'il faut avoir vu à la fin de l'année. Qu'est-ce que l'on fait avec celui qui n'en a vu que 6 ? Ce n'est pas possible dans le système actuel de faire ce genre de choses, mais je le verrai bien dans une classe de soutien ou tout est hyper différencier et chacun avance à son rythme. Dans notre système, nous sommes limités, ce n'est pas possible !

Quel est l'intérêt de cette méthode ?

Certaines fois, nous ne sommes pas dans un bon jour cela permettrait de travailler les mêmes objectifs en étant moins stressé, c'est positif. Car c'est vrai qu'il y a des enfants super stressés par des évaluations et ils pourraient en refaire lorsqu'ils se sont loupés. Si tu loupes tu peux en refaire une.

Bon par contre, par rapport à ce que vous disiez avant, je crois que dans cette vignette-là, ce n'est pas spécifié que les élèves peuvent choisir le moment, donc c'est quand même l'enseignant qui donne le rythme des apprentissages.

Mais par contre, pendant que Jade fait sa 3e évaluation, Ahmed il fait quoi ? C'est ça... lui il continue son programme ?

Qu'est-ce qui serait nécessaire du coup selon vous pour gérer ça ?

Plus de souplesse dans les planifications, moins d'élèves aussi, quand on corrige une éval on est content qu'il n'y en ait qu'une.

On ressent quand même que les planifications, d'un point de vue de l'institution, pèsent quand même sur le travail de l'enseignant.

Bah bien sûr, après on les fait nous-mêmes, mais finalement tu dois tout faire dans l'année donc... On peut les faire dans n'importe quel sens ces planifs, mais il faut avoir fini tes 12 thèmes à la fin de l'année, donc ça c'est quand même quelque chose d'important. Encore plus quand on passe nos élèves plus loin. Les enseignants suivants ont des attentes, ce qui est normal, moi j'en ai quand je reçois des élèves début de 7H, j'ai aussi des attentes par rapport à ce qui a été fait avant. Tu ne peux pas dire

« oui mais lui il n'a pas avancé le programme parce qu'il a fait plusieurs fois chaque éval ». Je trouve que ouais... ce sont des limites quand même qui sont importantes.

5^{ème} vignette : ceintures

Alors ça, le principe aussi je le trouve... bien, je le trouve sympa et tout, après je trouve que c'est important de respecter le rythme de l'élève, mais encore une fois quoi, il y a juste 38 semaines d'école pour tout le monde, il y a juste la même planif et les mêmes objectifs pour tout le monde, donc pour moi c'est pas tellement le problème de ceux qui vont plus vite, parce que là bah finalement, si cette fille reprend goût et puis qu'elle va à son rythme, et voit sa progression et qu'il lui reste tant de semaines pour faire d'autres choses intéressantes mais quand même plus ou moins scolaires en classe, pourquoi pas, mais qu'est-ce qu'on fait avec ceux qui à 38 semaines n'ont fait que la moitié du programme, c'est encore une fois à ce niveau-là.

J'ai l'impression que finalement, toutes propositions sont là pour aider les élèves faibles ou qui ont un manque de confiance, ce qui est super, mais au final on n'arrive quand même pas à tout faire avec eux, finalement ce sont eux qui ont besoin de plus. C'est un petit peu paradoxal en fait, parce qu'on leur donne plus de temps, on les fait jouer dehors, on les laisse aller à leur rythme, ils font plusieurs évaluations ou comme ça, c'est bien pour eux, mais au final on se retrouve avec des élèves qui auront encore plus de retard scolaire. Donc le plaisir oui, la motivation... Ouais, moi je pense qu'avec les élèves à l'aise, tous les systèmes marcheront toujours en fait. Mais voilà, après c'est plutôt pour... C'est encore une fois les limites, pourquoi est-ce qu'on ne pourrait pas dire dès le départ qu'avec quelques élèves on va faire les objectifs des deux ans sur 3 ans ? Pourquoi pas ? Dans la même classe. Et ça je pense qu'on en est encore assez loin.

Est-ce que vous testeriez un système comme celui-là ? Peut-être dans une branche, ou sur une certaine période, ou en faisant des adaptations au système ?

Alors moi, je commencerai par un petit pas : je ferai ça par exemple pour un thème de maths, ou bien pour un temps de conjugaison. Maintenant, on a 3 semaines sur le passé simple, quand tu as passé toutes ces ceintures, tu peux inventer une histoire au passé simple et puis voilà. Ça oui, pourquoi pas, mais sur l'année, moi je crois que c'est... pour l'instant en tout cas ça me paraît bien compliqué, ou trop d'élèves, trop de contraintes. Trop de contraintes institutionnelles encore une fois : planification et compagnie.

Est-ce vous y verriez quand même un intérêt ?

Bah oui je pense, justement, de rendre aussi l'élève responsable de ses apprentissages, donc voilà, l'auto-évaluation ... Ils se présentent quand ils se sentent prêts, donc ça c'est aussi important.

D'avancer à leur rythme, tout simplement, ça je pense que c'est hyper intéressant, autant pour les élèves qui ont trop de facilité que pour ceux qui ont de la difficulté. Mais voilà pour ça il faudrait que les journées d'école durent deux heures pour certains et huit heures pour d'autres quoi. C'est un peu ça en fait le hic !

6^{ème} vignette : bulletin d'appréciations

Alors moi je trouve bien, après je pense que ce n'est pas... A mon avis ce n'est pas utile, pour les petits élèves en tout cas. Par contre c'est peut-être intéressant pour leurs parents, parce que des fois je me dis - si je regarde plus par rapport à mes enfants qu'à mes élèves -, je me dis que moi je connais plus ou moins le truc, et des fois je dois m'accrocher quand je reçois certaines choses, et je me dis « mais c'est quoi ça ? ». Alors que certains parents qui sont moins du monde enseignant, ou qui n'ont pas forcément fait leurs études en Suisse, ou qui ne sont pas nés ici ou comme ça, je pense que c'est super compliqué ! A mon avis il y a des parents qui signent des dossiers d'évaluation ou même des bulletins de notes sans capter vraiment les enjeux ou qu'est-ce que ça représente vraiment. Donc à ce niveau-là pourquoi pas. Mais après est-ce que c'est utile pour l'enfant ou pour le parent... je ne sais pas.

Vous ne seriez pas certaine que ce soit utile, ni pour l'un, ni pour l'autre ?

Moi je pense plutôt pour le parent, plutôt que pour l'enfant.

Parce que l'enfant sait où sont ses difficultés relativement bien avec le travail qu'il y a en classe ?

Ouais moi je pense que plus il grandit, plus il sait. Et puis ce ne sont pas des choses normalement qu'on ne voit qu'au moment de faire un bulletin. Je veux dire, des objectifs ils en ont toutes les semaines, donc... C'est vrai que plus ils grandissent, plus ils seront à l'aise avec ça et avec l'évaluation, mais pour moi ces appréciations par rapport à des objectifs, ça ne devrait pas être seulement juste avant le bulletin.

Donc quand vous dites que des objectifs, ils en ont toutes les semaines, vous thématisez avec eux le fait que cette semaine on travaille ça, ça, ça... A la fin de la semaine, peut-être qu'ils doivent se situer ? Comment vous organisez ça ?

Alors nous, on travaille avec un plan de semaine, donc tous les lundis matin ils reçoivent un plan avec les disciplines travaillées dans la semaine, le thème et puis l'objectif de la semaine pour chaque discipline. Après, à côté de ça, il y a la façon dont on va travailler, soit c'est des leçons, soit ils doivent travailler seuls... il y a des explications avec ça. Donc ça veut dire que le lundi, au moment où on donne le travail, on passe déjà en revue un petit peu : « en grammaire, on continue notre CP qu'on a commencé la semaine passée, par contre vous avez vu en orthographe on va partir dans un nouveau thème, donc vous verrez ça mercredi ». Après ils ont l'horaire et tout ça. Donc du coup, je ne sais pas

si ça les responsabilise vraiment par rapport à ça. On travaillait les autres années avec, à la fin de la semaine, reprendre ces objectifs et puis s'auto-évaluer. Mais pour la plupart des élèves, ce n'était pas « je me sens à l'aise », « j'ai bien compris » ou « j'ai besoin d'explications », c'était plutôt « j'ai fini, ok, passe en vert », et puis c'est réglé. Donc peut-être qu'on aurait dû plus insister ou passer plus de temps pour que ça ait vraiment du sens pour eux en fait. Enfin pour qu'ils se rendent compte que ça leur sert à eux parce que moi finalement qu'ils colorient en vert ou en rose... J'ai pas besoin de ça pour savoir où ils en sont encore une fois.

Est-ce que vous verriez des limites à cette proposition ?

Non... Non.

Est-ce que vous testeriez pour quelques élèves ou pour une branche ?

Et bien nous de toute façon, chaque fois qu'il y a des notes avec un dossier de mi-semester ou comme ça, de toute façon on va mettre des remarques. Après on ne va pas noter pour chaque objectif une remarque. Mais par contre on va essayer de mettre en avant là où il y a des bonnes choses pour commencer, et puis mettre en avant là où il faut bosser, là où on peut peut-être remédier pour que ça se passe mieux la fois d'après. Donc de toute façon, des phrases avec des conseils ou des appréciations ils en ont, mais pas sur tous les objectifs par contre. Après ouais... pourquoi pas, mais ouais... je ne vois vraiment pas l'intérêt... avec mes élèves en tout cas.

7^{ème} vignette : logiciel de suivi d'acquisition des compétences

Déjà le fait de noter au fur et à mesure les observations et de les avoir finalement toutes au même endroit dans un logiciel, je trouve intéressant. Je ne connais pas mais je trouve que c'est bien. Que ce soit ouvert aux parents je trouve bien aussi, mais après encore une fois, moi je pense que les trois quarts des parents, ça ne va... Enfin non... Comment dire ça ? Un tiers des parents ne va même pas ouvrir le logiciel à mon avis, après je pense que l'autre tiers va peut-être lire par devoir ou quand même par intérêt, mais je ne suis pas sûre que ce soit vraiment adapté à tous les parents. Déjà dans la formulation des objectifs... Enfin, je suis peut-être un peu négative, mais c'est vrai qu'on a quand même encore pas mal de parents qui sont allophones, moi j'ai des élèves, leur maman ne parle pas un mot de français, alors qu'ils sont là depuis tout le temps. Mais ouais, je trouve que ça ce ne serait pas adapté par exemple pour eux parce que c'est renforcer encore une fois l'écart, finalement, entre tous ces rangs sociaux. Les enfants, eux ils ne voient pas l'écart. Mais finalement, de faire ça, pour moi c'est encore éloigner des parents de chaque côté.

Vous pensez que ça pourrait avoir une incidence négative, et pas seulement neutre ?

Ouais. Moi je le pense parce qu'au final ce sont toujours les mêmes parents qui se sentent mal à l'aise vis-à-vis de ça... Ce qui n'est pas du tout le but, on est d'accord, mais je pense que ça peut créer cela... ouais.

Précisions : alors oui, on pourrait leur donner un accès informatique, le logiciel le permet, mais la proposition ici serait de donner en tout cas une version papier avec le bulletin. De plus, il serait normalement avec des couleurs, ce qui facilite la lecture.

Après pour des parents qui drillent leurs enfants à la maison à fond pour tel ou tel objectif, je pense qu'eux ils seraient heureux quoi. Mais finalement est-ce que c'est ça qu'on veut ? Enfin...

Ouais, donc en fait ça creuserait les inégalités sociales, parce que ça donne un outil de plus à ceux qui suivent beaucoup leurs enfants.

Pas de réponse car montrer la version couleur ! Dommage...

Réaction à la vignette suite à des explications orales supplémentaires :

Après finalement, c'est proche quand même quand on donne une page de garde avec des objectifs et puis des points avec un seuil de suffisance... Pour moi c'est la même chose. C'est moins stigmatisant peut-être, dans le sens où tu regardes ou pas. Mais moi je ne mets pas toutes ces couleurs. Par contre quand il y a un objectif qui n'est pas atteint, je le passe en couleur. En disant bah voilà, toi, tu vois, c'est la 3^{ème} éval, tu as toujours le même objectif. Dans le sens d'aider aussi pour la fois d'après.

Donc en soit, les informations là-dessus sont déjà présentes sur les pages de garde qu'on doit faire pour les évaluations ?

Oui. Après je trouve le logiciel super utile pour l'enseignant. Mais je ne vois pas vraiment ce que les parents lambda pourraient en faire de plus quoi.

8^{ème} vignette : pondération

Ça m'arrive souvent de ne pas être convaincue que la performance soit en adéquation avec ce que je vois le reste du temps, ça c'est clair, dans un sens comme dans l'autre d'ailleurs. Après je trouve que, pour l'instant en tout cas, les parents, la société ne sont pas prêts à pondérer de 1 point, je trouve que c'est énorme. Alors moi je le fais au demi-point, mais 1 point, je trouve que les gens ne sont pas prêts, ils ne sont pas prêts à ça quoi. Ou alors on le fait depuis la 3H et on explique clairement les choses, et puis il y a un langage qui est clair et pour tout le monde pareil. Alors qu'il y en a qui sont toujours en train de faire les moyennes mathématiques. Enfin ouais, je trouve qu'il y a trop de façons différentes

d'évaluer, rien qu'au primaire. Nous, on reçoit des élèves qui peuvent arriver de 4 ou 5 classes différentes. Alors il faudrait qu'on crée une ligne par exemple dans l'établissement, pourquoi pas ? Où on dit « nous on met l'accent là-dessus, et puis on travaille sur la pondération ». Alors dans ce cas-là on sort des objectifs, des grilles d'observations comme avant, et puis on peut expliquer. Mais un point... Encore une fois, quand on a des 8H et puis que finalement on compte les points pour aller au CO et qu'il faut 21,5 points pour aller en PG... C'est pas 21 ni 22... Bah je trouve que ce n'est pas justifié de pondérer à 1 point sur chaque note pour au final arriver à un demi-point prêt où on nous dit « ah bah non, c'est pas bon pour la PG ». Ça n'a pas de sens quoi, ça ne va pas avec le reste. Pourquoi pas parce que c'est vrai que moi plusieurs fois je me suis dit « purée, lui il s'est planté qu'est-ce qu'il a fait, il est capable de bien mieux ! », oui. Mais dans ce cas-là, j'essaie plutôt de lui récupérer des points dans l'éval et puis de pondérer quand même après, mais à un demi-point plutôt qu'à un point.

D'accord. Donc la pondération seulement à un demi-point, parce qu'un point c'est beaucoup, ça fait une grosse différence compte tenu du nombre d'évaluations. (Bah oui.) Quand vous avez l'impression que l'évaluation est difficile, vous essayez de repêcher des points durant la correction. (Ouais.) Vous dites que les gens ne sont pas prêts à ce qu'on pondère autant. Est-ce que vous pourriez un peu développer ça ? Vous parliez des parents, de l'institution aussi...

Bah moi je trouve que, encore une fois en 8H, les parents ont vraiment des attentes importantes par rapport à leurs enfants. Nous, on a reçu dernièrement les parents et on a encore des parents d'élèves qui sont en difficulté, qui ont des 3.5, des 4 de français et maths, qui rament... et dont les parents disent « ouais mais il n'a qu'à travailler et ça ira très bien ». Et puis bah on sait très bien, moi je sais très bien que ce n'est pas ça, qu'il y a des difficultés, que oui, peut-être que s'ils travaillent un peu plus on va peut-être arriver à 4.5 mais voilà. Donc on a encore... On est encore dans un monde où la note est importante et elle veut dire quelque chose et finalement on dit « bon bah l'éval-là, il a 4, mais je lui mets 5 » ... Bon bah peut-être qu'ils seront contents. Mais si je dis l'inverse... Alors qu'il nous faut, encore une fois, 18 points pour aller en classe G au CO... ça ne passe pas quoi. Attend, je peux comprendre d'un autre côté. Mais même en argumentant finalement, je trouve que l'enseignant il n'a plus la crédibilité qu'il avait peut-être il y a 10 ans.

Donc les notes ont une crédibilité importante en fait, on croit...

Alors que c'est nous qui faisons le barème et puis les notes hein, quand même, malgré tout hein, mais...

Voilà, on croit fort aux notes... Pour le passage au CO, il y a donc l'avis des parents, les notes et l'avis de l'enseignant... Et du coup ce serait donner de la valeur à l'avis de l'enseignant en le laissant plus pondérer la note.

Ouais. Pour moi elle est là la pondération déjà finalement. Quand on parle de 8H, pour moi je peux avoir un élève qui a des notes « générale », parce que je n'ai pas triché, j'ai mis le barème et tout, mais je le connais depuis 2 ans et je sais très clairement qu'il aura sa place en pré-gymnasiale, donc ma pondération c'est de donner mon avis pour le CO, pré-gymnasiale, mais sans forcément lui mettre ses 21,5 points. Ouais c'est déjà une pondération, c'est comme si je pondère 2 fois au final.

Parce que... par souci d'égalité entre les élèves, on ne peut pas pondérer plus que ça une évaluation, quelque-chose qui a été fait à un moment donné, qui a été un...

Ce n'est pas l'égalité, je ne sais pas vraiment... Ce n'est pas l'égalité, je pense que c'est la crédibilité qu'on met là-derrrière, plutôt. Parce qu'encore une fois, si on dit aux parents « ça se passe comme ça chez nous » depuis la 3H et tout, et puis que ça devient une habitude, et que tout le monde fonctionne comme ça, voilà ! Mais les parents ont aussi été à l'école, il y avait des notes qui étaient arrondies au centième je pense... Enfin voilà, on a des antécédents, même pas que chez les enfants mais même dans le vécu des parents, qui pour l'instant... moi, je ne serai pas à l'aise avec ça.

Vous dites que les parents sont attachés aux notes, à la précision des notes, à l'objectivité... Est-ce que vous partagez cette opinion à propos des notes ?

Oui et non parce qu'au final... Je parlais avant de la crédibilité de l'enseignant mais finalement chaque enseignant fait son évaluation, fait son barème, met ses points... Donc au final ça ne veut rien dire, je peux avoir une évaluation qui est beaucoup plus difficile ou beaucoup plus facile, dans le même thème, qu'un collègue qui a la même classe que moi... Enfin... Au final je sais très bien que ça ne veut rien dire, mais de la part des parents, je pense que la note est plus importante que de savoir si l'éval était difficile ou pas.

Retour sur des éléments intéressants de l'entretien

**Sans les parents... Vous l'avez dit au début, vous pensez que vous n'auriez pas forcément besoin des évaluations, parce que vous connaissez les élèves. Donc sans les parents, vous pourriez vous passer de l'évaluation à points et prendre des décisions par rapport aux élèves sans évaluation à point ?
Avec le jugement professionnel ?**

Oui. Par exemple par rapport aux 3 types de classes... Faire 3 groupes... Mais là, moi je parle des fois avec mes collègues de 5-6H, qui avaient les élèves... Elles savent déjà où ils iront ! Donc voilà... pourtant

certaines ont évolué, d'autres plutôt l'inverse, ils se sont reposés un petit peu sur leurs lauriers... Mais voilà quand on connaît les enfants, il y a peu de différence avec ce qu'on pense d'eux en 5H et puis ce qu'on pense d'eux en 8H.

Pour vous, elle sert à quoi l'évaluation ? Quelles sont ses fonctions ?

Moi je pense que ça valide... ça ne permet pas de situer l'élève, mais ça valide la situation de l'élève.

Ça confirme le sentiment que vous avez, en fait.

Ouais. Pas forcément pour moi mais encore une fois pour l'élève lui-même, pour ses parents, pour tout quoi. Après ça ne confirme pas toujours, parce que comme avant, des fois une élève hyper stressée, qui s'en sort très bien le reste de l'année, peut se planter à l'éval parce qu'elle panique, ou l'inverse.

Moi j'aimerais revenir sur deux-trois choses que j'ai notées en cours de route. Par rapport au dialogue avec les parents, vous avez dit que c'était difficile, que certains parents n'étaient pas preneurs et que vous aviez parfois de la difficulté à donner trop de dialogue parce que vous pensez que ça peut creuser les inégalités sociales, est-ce que vous aimeriez rajouter quelque chose par rapport à ça, aller un peu plus loin par rapport à ce que vous pensez ?

Pour moi, une élève qui a de grosses difficultés mais qui n'est pas suivie par ses parents et qui se débrouille d'elle-même, elle peut développer plein de compétences qu'une élève qui a des difficultés mais que les parents drillent deux heures par soir à faire les devoirs, à tout répéter, à regarder les objectifs... Pour moi l'élève qui n'a pas cette aide-là peut développer tout plein d'autres choses, alors peut-être qu'en effet elle ne saura pas son livret le lendemain quand elle arrive, ou bien son Wortschatz, mais je pense qu'au niveau de l'autonomie, de la persévérance, de la gestion, de la responsabilité, je pense qu'elle a appris plein de trucs que l'autre n'aura pas forcément. L'autre, le jour où ses parents ne sont pas rentrés du boulot pour faire les devoirs, elle ne va pas les faire. Alors je trouve bien, en tant que parents je trouve aussi normal, tout le monde a envie d'essayer d'aider son enfant comme il peut, mais moi je trouve qu'il y en a qui prennent ça trop... Qui veulent faire à leur place quoi et ça c'est inutile.

Par rapport aux contraintes institutionnelles, on en a parlé plusieurs fois durant l'entretien, vous parliez du fait que les planifications étaient données, qu'il y avait un nombre de semaines donné, qu'on travaillait dans un cadre (par exemple, là vous travailliez avec 2 autres classes, donc tu dois t'adapter aussi à ça), qu'il y a 20 élèves par classe et du coup vous ne pouvez pas... Enfin vous devez vous occuper d'eux en un bloc. Vous parliez aussi du fait qu'on a une attente de la part des parents et de la société par rapport aux notes et qu'on les prépare par rapport à l'étape d'après, d'un point de vue du fonctionnement, je parle du CO. Est-ce qu'il y aurait quelque-chose d'autre à rajouter qui vous viendrait spontanément à l'esprit par rapport aux contraintes institutionnelles, que vous voyez, qui vous pèsent ? Que vous ne pouvez pas passer outre en tant qu'enseignante ?

Après il y a le travail que tout ça nécessite aussi, parce qu'encore une fois il y a plein de trucs qui peuvent être super quand on a 5 élèves, mais une fois qu'on en a 22 ben... Moi j'estime déjà passer beaucoup de temps de préparations en classe pour mes élèves, mes week-ends, mes soirées, voilà. Je trouve que finalement, on est malgré tout, malgré le temps qu'on passe et tout ça, on n'est pas reconnu toujours de la bonne manière, et puis au final, ça ça fait aussi qu'on n'a plus forcément envie de s'investir à fond.

Une autre chose que je trouvais aussi super intéressante, qui sort un peu du cadre mais que je trouve tellement intéressante que j'ai envie de revenir dessus, à un moment donné tu as dit « là, pour pouvoir permettre à quelques-unes de ces situations de se faire, il faudrait presque qu'on puisse faire, pour certains élèves, le programme en trois ans à la place de deux ». Moi j'ai trouvé ça super intéressant, tu penses que ce serait envisageable ?

Oui, moi je trouve que ce serait bien plus malin de dire « peut-être qu'avec cet élève, on va se fixer 3 ans pour atteindre les objectifs du cycle », au lieu de dire « il va faire sa 5H, en 6H il n'aura pas les notes alors il va faire deux fois la 6H ». Au final, je ne pense pas qu'il aura appris beaucoup mieux qu'en se laissant le temps d'avoir atteint les objectifs pour passer à autre chose. Mais après encore une fois, le nombre d'élèves... Voilà, on est limité. Il faudrait aussi pouvoir dire au début de l'année, avec ces trois-là, ou ces quatre élèves-là, on les laisse aller à leur rythme parce qu'on sait qu'on a plus de temps. Et je trouve que c'est bien mieux de pouvoir attendre, peut-être de faire plus longtemps un thème et qu'il soit compris, que les objectifs soient atteints, plutôt que de faire deux fois le même programme de la même année quoi. Sauf si c'est un problème de maturité, où qu'il y a eu des absences ou d'autres soucis, mais si vraiment le problème c'est un élève en difficulté par rapport à ses objectifs, je trouve que ce serait mieux. Ou alors on dit « là il y a trois classes, une des trois classes... c'est peut-être beaucoup une sur trois... une des six fait le cycle sur trois ans, pourquoi pas ? Pour moi c'est bien plus bénéfique que de redoubler finalement.

Vous disiez que la pratique évaluative devrait rester la même à l'échelle du canton et du cercle scolaire pouvez-vous être plus précise ?

Oui c'est cela d'un point de vue de la cohérence de l'établissement on a pas tous la même idée de ce que vaut un 4, de ce que vaut un "acquis / non acquis / acquis avec quelques difficultés". Après ce n'est pas nécessaire que l'on pense tous pareil ou que l'on ait toute la même façon de faire mais si on arrive à faire en sorte que les élèves évoluent entre les degrés et les années avec cette manière de faire qui se base plus sur ce qui est acquis plutôt que sur des chiffres, je pense que c'est vachement bien, que ça peut être un super projet pour un établissement. Je ne pense pas qu'au niveau de l'état, on aurait des soucis pas rapport à ça (côté institutionnel). Mais actuellement je n'arriverai pas en 7H en disant : "tous ce que vous avez jusqu'à maintenant c'est de la M. Mais si tu arrives à changer le système petit à petit, en commençant avec les tout petits, je pense qu'ils peuvent rentrer facilement dans quelque-chose de nouveau. Mais on ne peut pas passer d'une enseignante qui met des points et des notes à une qui ne fait pas de pondération et une autre qui ne fait pas d'éval. On change d'élèves tous les deux ans ou même toutes les années. Il faut du temps pour que les élèves et les parents se mettent à un nouveau système, on ne peut pas changer entre chaque enseignant, il faut un certain ensemble sur la verticalité.

J'aimerais revenir sur les différents exemples de communication avec les parents qu'il y avait dans les vignettes. Vous disiez que ce n'était pas accessible pour certains parents, et du coup vous renonceriez à utiliser ça ?

Alors j'utiliserai le logiciel Sacoche pour moi, ou pourquoi pas l'utiliser en entretien. Mais de donner une photocopie comme ça à tout le monde, non, je ne le ferai pas.

Questions de clôture

Quelle est votre sentiment général par rapport à ces vignettes ? Je vais revenir sur les notes que j'ai prises, dites-moi si ce que je dis est en accord avec ce que vous pensez :

Vous n'êtes globalement pas réfractaire à ces vignettes et au message qu'elles véhiculent, par contre vous pensez que l'école dans son ensemble n'est pas prête à instaurer ça, à cause de contraintes institutionnelles ou à la suite du cursus en CO et au collège, ainsi que la capacité des classes et du corps enseignant. Vous pensez aussi que les moyens présentés pour améliorer le dialogue avec les parents ne sont pas tellement pertinents à cette échelle, car vous avez l'impression que les parents ne sont pas preneurs tous au même degré et que cela creuserait éventuellement des inégalités. C'est l'impression que j'ai eu que vous avez eu par rapport aux vignettes, est-ce que c'est juste ?

Oui.

Est-ce que cela éveille des questionnements en vous ?

Par rapport à notre manière de faire, c'est sûr qu'on peut mieux faire. Après on n'a pas toujours ni les moyens techniques ni organisationnels pour le faire. Il faudrait vraiment changer tout le système pour que cela soit bon. Si je suis la seule à faire ça avec mes 8H qui font plusieurs fois l'éval ou qui reçoivent la note belette et qu'ils arrivent au CO ou il y a 6 évaluations par mois, qui comptent un tiers, un demi et d'autre fois 3, ça ne va pas, il faut être cohérent.

Après l'idée n'était pas de comparer ce qui était meilleurs, mais de voir si cela changerait quelque chose dans votre conception de l'évaluations, dans ce que cela représente à vos yeux.

Oui, alors laisser un peu plus de liberté aux enseignants et d'être un peu moins strict sur la façon de passer ces tests plutôt que sur le contenu. Et ça je pense que c'est adaptable.

Ok merci, je crois que nous arrivons à la fin. Merci pour tout.

ENTRETIEN 2 : JULIE

Profil de l'enseignante

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

J'enseigne depuis, 6 ans, c'est ma sixième année d'enseignement actuellement.

Dans quel degré ?

Alors 3 ans en 3-4 H et 2 ans en 7-8.

À quel pourcentage est-ce que vous enseignez ?

A 100%.

Comment est-ce que vous faite quand vous préparer une évaluation ?

Alors, depuis le début donc ? Comment je fais quand je crée une évaluation ?

Oui.

Je regarde d'abord les objectifs de la période et en fonction des objectifs fixés, je contrôle que j'ai tout travaillé. Ceux que je ne pourrai pas avoir travaillés, je les reporte à plus tard. Après je crée des exercices qui contrôlent les objectifs, ça m'arrive de prendre des évaluations déjà faites, ou que l'on s'échange entre collègues et de les modifier à ma sauce. Très techniquement comment je fais, on les prépare souvent à trois, on est trois à travailler en collaboration ici. Là on en a fait une de français, c'est un collègue qui l'a créée et moi je l'ai passée comme un élève, pour voir les éventuels soucis de compréhension qu'il pourrait y avoir. Ensuite, je contrôle que les points jouent, je fais un barème et voilà.

Comment est-ce que vous vous organisez quand les élèves passent l'évaluation ?

Je dirai que ça dépend de la discipline, sport et musique, honnêtement je passe peu de temps. C'est parce que je suis en 7-8H, nous avons beaucoup de disciplines à évaluer, ce n'était pas comme ça avec les 3-4 H. Il y a géo, histoire, science, anglais et allemand en plus des 3-4 H. Du coup, lorsque c'est des évaluations de branches secondaires, je passe très peu de temps dessus. Par exemple pour le sport, c'est moi qui mets les notes, ok - pas ok, je mets une note. Pour ce qui est des langues étrangères, on prend beaucoup de temps pour élaborer les consignes, être sûr qu'elles soient claires et compréhensibles.

Pour le reste, je lis normalement une fois les consignes, je réponds aux questions s'il y en a. Ensuite, ils la passent tout seul, j'écoute toujours les questions des élèves mais je n'y réponds pas toujours, en fonction de si c'est une question de contenu je ne réponds pas, si c'est une question de compréhension, j'essaie de guider l'enfant.

Vous pensez que le fait que vous collaboriez avec vos collègues, ça à quel impact, sur tout le processus d'évaluation ?

Ça permet d'avoir trois regards, regards croisés sur le contenu. En plus pour la répartition du travail et sur les résultats. On peut échanger sur les élèves, on échange beaucoup sur les élèves. On peut discuter de ce qui n'a pas été dans l'évaluation. Cela amène plus d'analyses, je trouve.

Quel est l'impact du fait que vous ayez enseigné dans le cycle d'avant ?

Je pense que je vois vraiment le chemin qu'ont fait les élèves, certains élèves que j'ai maintenant, je les avais quand ils étaient petits. Ils ne savaient pas écrire et maintenant on leur demande d'écrire 4 pages... du coup, j'ai une exigence au niveau du contenu plus basse je pense. Après au niveau du comportement c'est autre chose, mais au niveau du contenu j'essaie toujours de relativiser. Je me dis ok, s'ils ne savent pas cette fois, ils sauront la prochaine fois.

Comment est-ce que vous vivez l'évaluation dans cet établissement ?

Alors, je n'ai jamais changé d'établissement, je déteste les périodes d'évaluations, j'ai pleuré plusieurs fois en corrigeant des évaluations. Je trouve que c'est un processus qui est complètement faussé, car il y a l'orientation des 8H. Alors on se dit : ok lui j'ai discuté avec ses parents, ils veulent qu'il aille en PG, c'est plutôt un profil PG et d'un coup il fait un 4,5, mais moi je le vois plutôt en PG alors ce serait bien qu'il ait 5... ça éviterait qu'il y ait l'examen, donc est-ce que j'irai pas chercher un point pour lui mettre 5....

Donc, je déteste le processus d'évaluations, comme il est, imposé par le système. Après si je ne suis pas contente, je pourrai aller travailler dans le privé, donc voilà, je n'ai qu'à m'adapter. Je pense que l'on a des libertés à certains niveaux, mais on est toujours pris par le temps. C'est à dire que le 31 janvier, on doit orienter nos élèves, ce qu'il y a beaucoup moins en 3-4H finalement. Au niveau du rythme, c'est plus tranquille. En plus avec les doubles degrés, on voit vraiment ça comme une continuité : s'il ne sait pas lire en 3H, il saura lire en 4H. Par contre, en 7-8H, il n'y a plus cette souplesse et cette pression est omniprésente

Vous dites que vous n'aimez pas l'évaluation comme elle est, vous aimeriez qu'elle soit comment ?

On aimerait qu'elle soit adaptée au rythme de l'enfant finalement et que l'on ait le temps, je pense qu'il y a une grande majorité de problèmes qui sont liés au temps ! On voit qu'ils ne sont pas prêts mais on doit avoir 2 notes de français et 2 notes de maths.

La forme de l'évaluation aussi, on aimerait qu'ils s'auto-évaluent, on aimerait qu'ils s'évaluent entre eux, on aimerait que chaque enfant vienne vers nous s'évaluer quand il se sent prêt, mais on ne peut pas.

Quelles sont les fonctions de l'évaluation sommative selon vous ?

L'évaluation sommative a une fonction d'information pour tous les partenaires que ce soit les parents, l'enfant, qu'il soit confronté au fait qu'il y a des choses qu'il ne sait pas encore...et aussi l'enseignant, pour réadapter l'enseignement. Donc, je dirai principalement de l'information. Malheureusement en 8H, elle a un rôle de classement, mais c'est seulement en 8H. Après elle engendre des rôles que l'on ne veut pas : de la compétition, de la dévalorisation, ce genre de choses.

Est-ce que l'évaluation telle qu'elle est pratiquée habituellement, permet de répondre à ces fonctions-là ?

De classer, oui. Je pense qu'elle informe aussi sur la situation de l'élève, par contre il y a des dégâts collatéraux, comme la dévalorisation, les mauvaises notes etc...

Présentation des vignettes et réactions

1^{ère} vignette : code secret

J'aime beaucoup le côté de casser le code des notes, d'ailleurs avec une élève qui a peur de l'évaluation, je lui dis que c'est des « cakes au chocolat », juste pour changer ce mot. Le seul biais de ça c'est qu'à un moment donné, on est bloqué car elles vont apparaître sur le bulletin. Oui c'est très beau pendant 7 ans, ou pendant la période où on applique cette méthode, mais il arrive forcément le moment où les résultats chiffrés sont écrits dans le bulletin. Selon moi, c'est ça qui fait que ça casse le truc en fait.

Que voyez-vous comme apport ?

Le fait, que les autres ne savent pas forcément, après je pense qu'ils se disent les notes quand même, car je pense qu'ils ont besoin de se comparer, malgré tout ce que l'on peut mettre en place. Donc il y a le côté, où c'est un peu secret et le côté où l'on casse avec la note chiffrée : ok moi je vau 3 ou là je

vaux violet ! Quoi qu'avec les animaux, il faut faire gaffe à ce que l'on met : du coup 6 c'est léopard mais 3 c'est un animal un peu bête. Cela pourrait prêter à confusion.

Est-ce que tu testerais ça dans ta classe ?

Oui, même en 7-8H, par contre je laisserais le choix, il est possible que certains enfants préfèrent les notes. Parce que certains ont passé l'âge des tigres et des léopards, mais clairement pas tous, alors pourquoi pas laisser le choix ?

Est-ce que tu vois des limites pour la faisabilité ?

Non franchement pas, au niveau pratique c'est faisable.

2^{ème} vignette : choix du moment de l'évaluation

Ouai, ça c'est bien, peut-être organisationnellement parlant, ça demande de ne pas être en ultra-collaboration comme ici. (Je ne vais pas faire tout le topo, si jamais Tom expliquera comment on travaille ici). On est très coincé par l'horaire dû à notre organisation en collaboration, c'est clairement un frein. Il y a plein de moments où on n'a pas notre classe à nous, mais déjà d'ouvrir le moment de l'évaluation à une semaine au lieu d'un moment précis, ça peut être bien.

Si vous vous imaginez mettre en place ceci dans votre classe, outre ces problèmes de hyper-collaboration, y-a-t-il d'autre problème ?

Il faudrait faire, pratiquement, une évaluation par é. car ils peuvent la donner aux autres, comme nous au collège. Il y aurait là une sorte de biais, je ne pense pas que ce serait de la tricherie mais ils se diraient quand même quels verbes répéter. Du coup, cela fausserait les résultats. Enfin, l'enfant se concentrera principalement sur les verbes de l'évaluation.

Ce serait du bachotage ?

Oui on peut dire ça.

L'enfant a appris au final ?

Oui, mais il aura sélectionné ses apprentissages.

Est-ce que vous pourriez mettre ce système en place dans votre classe malgré les problèmes dû à l'hyper collaboration ?

Alors je pourrais proposer 3 moments dans la semaine. Mais pas le moment qui leur convient le mieux absolument.

3^{ème} vignette : pause

Oui alors ça s'est totalement intégré dans nos pratiques, ils peuvent se lever et aller boire, moi, s'ils sortent ça ne me pose pas de problème, je les laisse aller dans le couloir, ou aux toilettes. Après j'ai l'impression que les enfants, peut-être pour rentrer dans le moule, n'ont pas vraiment l'habitude de faire ça. Même les élèves qui ont un trouble de l'attention. Ils vont peut-être prendre un ballon pour s'asseoir ou des choses comme ça. Après je n'ai jamais eu un élève qui avait un tel trouble qu'il devait sortir pour se défouler. Par contre, cela arrive très régulièrement que certains se lèvent pour boire de l'eau ou des choses comme ça. Cela ne me pose pas de problème.

Est-ce que vous voyez des limites ?

Non, aucune limite.

Et si plusieurs élèves sortent en même temps ?

C'est plus au niveau du bruit, s'ils sont dix à se lever en même temps ils vont déranger les autres. Donc peut-être, je demanderais simplement qu'ils ne soient pas plus de 2, c'est bien de respecter ce dont l'enfant a besoin, mais il doit aussi respecter les besoins des autres. Si les autres ont besoin de silence, il ne faut pas qu'il y ait trop de va et vient.

4^{ème} vignette : évaluations en série

J'aime beaucoup le concept, je dirais encore une fois, la contrainte timing. La contrainte : qu'est-ce que je fais des élèves qui ont fait la première éval et qui sont prêts et qui ont déjà tout compris, même si je leur propose d'aller plus loin, ils auront déjà tout compris. Il y a un côté où, nous avons déjà deux niveaux, où nous devons jongler. Et si dans les élèves de 8H, j'ai encore 3 niveaux, parce qu'ils sont à trois niveaux différents, plus tous les élèves de 7H qui sont aussi en 3 niveaux, je me retrouve avec 6 niveaux différents. C'est compliqué à gérer. Les fois où ça m'arrive de faire des choses comme ça, ça m'arrive de redonner l'évaluation à un élève en lui disant : "très honnêtement tu n'as pas compris la consigne, alors tu as eu un 3 alors que c'est une erreur de compréhension de consigne".

Mais c'est vrai que l'on ne fait pas encore ça, de valider ou non la note. Je crois que ce n'est pas noté si sa deuxième évaluation est moins bonne que la première, il se passe quoi ?

C'est la meilleure qui est prise.

Ok, encore une fois géniale, mais très chronophage. Cela vaut dire que les évals ne sont pas les mêmes, c'est normal mais ça veut dire que pour 1 éval de math j'en prépare 6. Les 3 des 7H et les 3 des 8H. Honnêtement non. Ou alors j'ai un assistant ou on est 2 enseignants par classe.

Est-ce que vous pouvez dire en quoi vous trouvez cette vignette intéressante ?

Vraiment le côté de casser l'échec : ce n'est pas grave je peux réessayer, c'est un essai entre guillemets, ça je trouve intéressant. Et puis effectivement, on a tous le droit d'être dans un mauvais jour, d'avoir mal dormi etc. De pouvoir faire de la remédiation et en fait ça c'est l'utopie de l'évaluation, les é. la font lorsqu'ils sont 100% prêts. Normalement, ils font tous 6 dans ce cas-là. Mais la question que les gens posent, je n'aime pas cette question, j'estime que les enfants sont des enfants et qu'on devrait les considérer comme des enfants mais un jour ils seront confrontés à un ultimatum. Peu importe, ce jour-là tu auras ton examen de CFC ou ce jour-là tu as ton BAC et malheureusement la société dans laquelle on vit n'offre pas plusieurs possibilités. Alors je n'aime pas cet argument parce que je me dis que comme c'est des enfants, ils ont le droit à un développement différent, ce ne sont pas encore des adultes, mais il y a quand même un moment donné où on doit se demander jusqu'où on va avec ça. Il y a peut-être aussi des limites et je pense que l'évaluation n'a pas que du mauvais dans le sens où on leur demande d'être prêt un à un instant T. ça demande aussi de l'investissement de l'enfant, du travail, poser des questions, ça développe aussi des compétences chez les enfants. Ils doivent se prendre en mains, ça reste un apprentissage important même s'il y a plein de mal qui est fait aux é. avec les évaluations, ils apprennent aussi avec ça.

5^{ème} vignette : ceintures

Je trouve vraiment cool, encore une fois d'un point de vue vraiment pratique, si je m'imagine faire ça, je m'imagine un début d'année possible, on commence tous avec la blanche, il y a eu à peut-être certains qui sont jaune ou orange. Il y a encore le côté double degré, c'est encore une autre problématique mais on arrive à 6 niveaux à gérer. Alors ça reste de la géométrie, c'est certainement beaucoup de préparation pour l'enseignant, beaucoup d'ateliers de chose comme ça. Ça demande aussi un suivi administratif, ça se rajoute je pense. Ça me fait penser un peu au fonctionnement en plans de semaine : ok vous avez cela à faire et chacun va à son rythme. Finalement c'est des ceintures, aussi ça reste un système de classement selon moi. Celui qui sera encore à la ceinture blanche à Noël... les autres comprendront. Et lui aussi il va comprendre qu'il n'est pas à la ceinture noire et qu'il est nul entre guillemets. Avancer à son rythme c'est sympa, le fait de mettre des couleurs et d'avancer dans les échelons, cela ne change pas le problème de ceux qui sont toujours à la traîne et de ceux qui sont toujours en avance. Et qu'est-ce que je vais faire de celui qui est toujours à la ceinture blanche à Noël et de celle qui le 6 septembre aura montré qu'elle sait tout faire de la ceinture noire ? Je vois un côté assez fun, assez motivant pour les enfants, du coup on peut leur proposer quelque chose de complètement différent.

Mais est-ce que ça correspond à des notes ? Est-ce que ça aide à mettre des notes après ?

Cela ne met pas de note, mais montre une progression dans l'apprentissage.

Mais admettons je suis dans un système scolaire publique, il y a un moment où je dois mettre une note ?

On pourrait imaginer une évaluation à la fin de ça pour mettre une note ou de faire un système de comptage de points à l'intérieur de ce système.

Mais ça veut dire de nouveau que je dois faire 6 évals différentes selon les couleurs de ceintures. Parce qu'ils ne sont pas en train de travailler les mêmes objectifs. Je dois faire une éval pour chaque ceinture.

Si vous choisissez un jour où ils passent tous une évaluation en fonction du niveau où ils sont.

Mais comment font-ils pour passer à la ceinture suivante ?

Il y aurait un test qui dure 10 minutes en l'occurrence.

Mais je dois le préparer, et 6 fois le nombre de domaines qu'il y a. C'est difficile au niveau du temps, et je vois aussi un problème dans la compétitivité que cela amènerait.

Est-ce que le fait d'être compétitif c'est forcément un problème ?

Oui, cela peut être motivant, tout comme les notes, c'est sûr que certains élèves sont motivés par les notes.

6^{ème} vignette : bulletin d'appréciations

C'est quelque chose qui est fait en 3 H par exemple, en début d'année, il n'y a pas d'évaluation, d'évaluation de langue 1, avant novembre. Et donc c'est quelque chose qui est fait et donc que j'ai fait. Encore une fois j'y reviendrai, un temps insupportable, pas gérable, c'est quelque chose que je préférerais faire en entretien, par oral. Peut-être en choisissant deux choses qui vont très très bien, et deux choses qui ne vont pas, qu'il faudrait rebosser à la maison. Mais pour chaque compétence ou objectif, je trouve que c'est trop, je ne suis pas sûr que ce soit parlant pour les parents. Je demande très souvent aux parents aux entretiens, comment ils reçoivent le bulletin de l'enfant. Alors ils regardent les notes, et ils signent. A part les parents profs, c'est vrai c'est réellement comme ça, ils ne vont pas aller regarder quelle est la difficulté de leur enfant. Ils vont regarder la note et puis souvent si c'est en dessous de 4 ils vont appeler l'enseignant pour avoir des infos supplémentaires et si c'est entre guillemets habituelles et bien voilà, ils signent et ils passent. Même si c'est un 4. Donc je ne suis pas sûr que ce soit parlant pour les parents. L'enseignant lui connaît ces é. il n'a pas besoin de commentaire, il peut juste faire des croix. Et l'enfant je pense qu'il doit être au courant, mais encore une fois est-ce qu'à 10 ans il peut savoir où il en est dans tous les objectifs travaillés ? Ils ont besoin de

savoir : ok là les livrets ça ne jouent pas, tu dois travailler. Mais il n'a pas besoin de savoir qu'il "peine encore à lire les graphiques, particulièrement les courbes". Pour moi c'est vraiment avoir envie de perdre du temps de faire ça. Je ne vois pas trop l'intérêt.

Juste une précision : Vous aviez que quand vous avez demandé aux parents comment ils font quand ils reçoivent les bulletins, après vous aviez dit qu'ils ne vont pas voire ou sont les difficultés ? Vous parliez du bulletin.

Oui quand on rend le tout, en fait, il y a un bulletin ainsi que le dossier d'évaluations qui va en même temps. C'est vrai qu'ils regarderont seulement les moyennes, à part les parents profs qui viennent même avec des post-it dans les évals pour poser des questions, ce n'est jamais méchant mais ils demandent des compléments. Après (pour les autres) il y a aussi des réactions à la maison, c'est punition ou récompense, en fonction de la note. Mais savoir qu'il ne sait pas lire les courbes ou qu'il choisit le tableau adapté, franchement cela va trop loin. Je me mets aussi à la place d'une maman de 3 enfants, elle a peut-être d'autre chose à faire. Par contre pour les élèves qui ont un accompagnement particulier, les MAR ou comme ça. Mais autrement, vraiment non.

7^{ème} vignette : logiciel de suivi d'acquisition des compétences

Ça revient à ça aussi (pertinence de donner cette info aux parents) car ça prend des éléments très précis, demi-droite graduée, placer un nombre, encadrer... Pour les parents c'est trop. Encore une fois, je pense que pour l'enseignant c'est un très bon outil. Je dirais oui pour l'enseignant, non pour l'enfant et non pour les parents. Pour moi, ce n'est pas parlant, c'est comme si le type qui vient faire ma salle de bain, il m'explique comment il a pris les mesures, et quel carrelage il va utiliser, je m'en fiche. J'ai juste envie qu'il fasse ma salle de bains. Les parents ont juste envie qu'on leur dise ok, il faut rebosser un peu ça ou ça, mais ils n'ont pas besoin d'autant d'info, selon moi.

Et avec des objectifs plus globaux ?

Oui, alors le côté informatif, pouvoir aller consulter les choses, oui si c'est plus global c'est mieux. Après ça n'empêchera pas que le parent qui voit ça, va après nous appeler pour nous demander des précisions., du coup autant faire un entretien et discuter. Je trouve que le contact reste intéressant, aussi pour nuancer. Admettons, il y a un élève qui a tout rouge, le parent il ouvre ça, il est au fond du bac. Alors que si on le prend en entretien et qu'on lui explique gentiment les choses, je pense qu'il le prend différemment. Pour l'enseignant je dirais oui, ça a l'air cool.

8^{ème} vignette : pondération

Alors la pondération, c'est quelque chose que j'ai découvert en 7-8H. Honnêtement en 3-4, il y a très peu de pondération. Avant la fin de la 4h, il n'y a pas de note, c'est acquis avec facilité pour tous. C'est

le début des apprentissages alors ils savent tous écrire leur prénom, des choses comme ça... Pondérer, j'ai découvert ça en 7-8, notamment à cause de l'orientation au CO. J'étais très mal à l'aise avec ça au début, j'avais envie d'avoir des moyennes mathématiques et de me dire, bon bein c'est comme ça. Puis je me suis rendu compte que l'on connaît nos élèves plus que les feuilles de papier, et que c'est super intéressant la fin (de la pondération), pour autant que l'on ait des observations qui tiennent la route pour pouvoir argumenter. Surtout lorsque l'on pondère vers le bas, parce que c'est là que ça va râler. Je ne l'ai jamais fait, par contre ce que je fais, c'est que dans le barème, on met 17 points, 18 points, mais on n'indique pas où va le demi-point. Et ça m'arrive que si un enfant est à un demi-point, je ne vais pas lui monter sa note. Alors ce n'est pas pondéré vers le bas, euh...ouah...c'est bein bref. Alors je me sens totalement à l'aise avec ça maintenant, ce n'était pas le cas avant. Je pense que ça s'apprend aussi, il faut avoir très confiance en soit, et en ses collègues s'il y a des échanges. Moi par exemple mes 7H, je n'ai aucun contrôle sur leurs résultats ni en allemand ni en anglais. Je ne vois pas les évaluations, je ne m'en mêle pas, parce que j'ai une totale confiance en ce que font mes collègues. Confiance en soit aussi, ce n'est pas toujours évident, surtout en première année d'enseignement, si on commence à pondérer vers le bas, il faut être solide. Mais en même temps si tu es juste, il ne devrait pas avoir de soucis.

Vous dites que vous n'avez jamais pondéré vers le bas ou jamais pondéré tout court.

Alors oui, j'ai déjà pondéré, mais jamais vers le bas. Simplement parce que c'est toujours... On essaie de pousser les élèves. Par contre ça peut m'arriver que deux élèves aient 17,5 et il y en a un je vais lui mettre 5,5, et l'autre je vais le laisser à 5. Et je sais pourquoi je le fais. Ça veut aussi dire qu'il y a des é. qui peuvent se rendre compte de ça. Moi j'ai 17,5 et lui aussi et on n'a pas la même note ? Il faut pouvoir expliquer. Et vraiment pour ça l'observation c'est important ; ok tu veux savoir pourquoi ? viens chez moi. Regarde, il y a 6 fois où tu ne m'as pas rendu tes devoirs, il y a cette fois là où tu ne savais pas ton voc. Mais pour ça il faut avoir noté c'est sûr, sinon ça devient super subjectif et c'est l'avis de l'enseignant et on pourrait croire que c'est à la tête, et ça c'est dangereux après.

Questions de clôture

Quel est votre ressenti général, par rapport à ces vignettes ?

C'est intéressant, il y a des choses qui donnent des idées, par exemple les couleurs pour les notes, vraiment leur montrer que ce n'est pas une note qu'on leur attribue mais que l'on peut appeler ça par des couleurs ou des animaux, ça j'aime bien. On a déjà beaucoup discuté de ça avec Tom en stage, il connaît un peu mon avis, mais finalement c'est génial, mais c'est juste super utopiste. On a des idées mais on est bloqué par le système en fait. On va toujours dire que l'on est bloqué par le système, je pense qu'il faut prendre toutes les libertés qu'on peut prendre sans s'épuiser, c'est important. Il y a

certaines propositions, je vous ai tout de suite dis non, c'est trop. Et même si c'est pour le bien de l'enfant, ce n'est pas ok de rester à l'école tous les soirs jusqu'à minuit, parce que je veux faire une liste d'objectifs personnalisé, ça ne joue pas. Donc il y a de ça, je pense aussi que c'est important de se questionner sur l'évaluation, je pense qu'on (les collègues du cercle) le fait beaucoup, donc c'est bien. De prendre un peu ce qui est possible.

Vous avez dit, que le système imposait des limites, vous pouvez développer un peu ?

Oui bien, finalement dans n'importe quel degré il y a des limites, en 8H c'est en début de janvier pour le passage au CO, mais finalement en 3-4 H, j'ai toujours eu l'idée que mes élèves étaient en 3-4H, finalement ils ont 2 ans, et ils n'étaient pas tellement par degré, je faisais beaucoup de différenciation, j'avais des 4H qui faisait des lectures de 3H, bref. On peut faire tout ce que l'on veut, mais à un moment donné en juin, je devais les passer en 5H ou non. Donc pendant deux ans, ils vont tous à leur rythme mais à telle date, je dois dire, toi tu vas en 5h et toi tu ne peux pas encore y aller. Je peux faire tout ce que je veux en tant qu'enseignant, même en prenant beaucoup de liberté sur le système, ça va me rattraper à un moment donné.

Pareil pour le passage au CO ?

Exactement.

Et par rapport à ces vignettes là, vous voyez les limites au système finalement ?

Oui, le temps et le manque de moyens, finalement je suis toute seule.

Est-ce que ces vignettes éveillent des questions en vous ?

Je trouve qu'il y a des propositions intéressantes, je dirais ce que je vais retenir et que j'ai appris ou eu envie. La notion d'associer une note à autre chose, de laisser des moments libres, peut-être un peu moins que ce qui est proposé mais je trouve intéressant. Je suis contente car c'est censé être des propositions innovantes et pour moi avoir le droit de se lever pendant une évaluation c'est grave que ce soit innovant. Pour moi, il y a des choses qui paraissent évidentes, sortir pendant une éval c'est normal, après peut-être que certains ne laissent pas sortir car ils ont peur des tricheries. Après les autres vignettes, on me dit de faire 3 éval différente sur le timing, je trouve ça impossible. Mais peut-être qu'il y a des enseignants qui arrivent à le faire. Ça dépend, on ne peut pas aller contre notre nature entièrement. Je pense que pour un enseignement en duo c'est plus difficile d'appliquer ces vignettes, je pense que si vous avez interviewé des enseignantes en duo, elles ont peut-être une autre vision que moi. Ce qui est intéressant dans ces propositions-là, c'est le besoin de surinformer l'élève et le parent. Alors peut-être ce n'est pas le but, de transmettre aux parents, après ce n'est peut-être pas le but mais

c'est souvent mentionné. Et je me dis, ils n'ont vraiment pas besoin de ça. Il y a un peu de tout, des choses que je ferais volontiers, que je ne ferais pas et que je fais déjà.

Quel est le regard que les parents ou que les collègues auraient, si vous mettiez en places ce genre de méthode.

Alors tout est discutable, moi j'aurai de toute manière pas l'envie de le développer à ce point. ! Encore une fois pour moi, si la chose est justifiée on peut tout faire, si je décide que mes élèves s'évaluent quand ils veulent et que mes collègues ne veulent pas faire, bien, alors ce n'est vraiment pas notre fonctionnement ici, donc ça me paraît bizarre d'imaginer ça, mais je le fais. Mais pour autant que je sois solide sur mes arguments et que je fasse les choses avec une conscience professionnelle finalement. Mais je pense que si on se prépare un peu et que l'on sait où on va, il n'y a pas de risque d'être mal vu par quelqu'un. Et je rappelle souvent aux parents qu'ils connaissent leur enfant mieux que moi mais que moi je suis formée pour mon métier. Ça m'arrive vraiment de dire ça aux parents, à ceux qui veulent prendre le dessus ou donner leur avis. Alors si c'est des parents enseignants ça devient compliqué, car il y a un débat qui entre en jeu. Mais pour moi on a le droit de dire : c'est mon métier ce n'est pas le vôtre. Ma manière d'évaluer ne vous convient pas mais c'est moi qui décide, c'est mon métier. Ça paraît un peu agressif mais c'est ça quoi, pas se laisser manger.

Est-ce que tu as quelque chose que tu aimerais ajouter à cet entretien ?

J'ai trouvé intéressant ces propositions, j'ai pu dire un peu ce que je pensais, C'est un immense débat mais je pense que le principal est ressorti.

ENTRETIEN 3 : KARL

Profil de l'enseignant

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

2 ans.

Dans quel degré ?

7H puis 8H.

À quel pourcentage est-ce que vous enseignez ?

A 100%.

Comment faites-vous lorsque vous préparez une évaluation ?

Ça se fait au fur et à mesure du travail, des thèmes, des périodes. J'essaie de trouver des exercices, de créer des exercices qui reprennent le travail que j'ai fait avec mes élèves, tout en ayant des fois des exercices qui sont plus simples, basiques, et des fois des choses un peu plus complexes. Pour finir, je propose à mes élèves, une semaine avant, une liste d'objectifs pour qu'ils puissent réviser les évaluations.

Le jour de l'évaluation, comment est-ce que vous vous y prenez ?

C'est souvent en plusieurs parties que je fais mes évaluations. Avec les élèves, je leur laisse 2-3 minutes pour se concentrer en général au début. Après, je distribue l'évaluation, on regarde tout ensemble, je réponds aux questions qu'il peut y avoir, et ensuite les élèves se lancent dans l'évaluation.

Comment est-ce que vous vivez l'évaluation dans l'établissement où vous êtes actuellement ? Est-ce que le fonctionnement de l'établissement a un impact et si oui, lequel ?

Alors, certaines fois il y a un impact parce qu'on nous demande certaines évaluations communes pour tout le degré de l'établissement, du cercle scolaire. Autrement on est assez libres, on a des planifications communes, mais dans les évaluations on est assez libres de faire plus ou moins ce qu'on veut quoi, entre collègues.

Quel est votre ressenti général par rapport à l'évaluation ?

C'est quelque chose de nécessaire quand même, parce qu'il faut voir où les élèves en sont à un moment T. Par contre, des fois on peut... c'est sûr que des élèves, ça se passera bien durant les

apprentissages et puis ce jour-là ça pourra... ça pourra être moins bon. Et c'est ça tout le problème, des fois, de l'évaluation.

Pour vous, quelles sont les fonctions de l'évaluation ?

Contrôler les acquis d'un temps d'apprentissage. De pouvoir y remédier quand on a le temps, parce qu'après une évaluation sommative, souvent on continue, on n'a pas... le programme est tellement chargé qu'on n'a pas forcément le temps de revenir sur ce qui n'était pas acquis. Et puis... et puis voilà.

Et puis est-ce que l'évaluation telle qu'elle est généralement pratiquée actuellement dans notre système permet de répondre à ces fonctions selon vous ?

Pas tout le temps non. Parce que des fois l'évaluation est plus, comme là pour le passage EPCO, est plus quelque-chose pour avoir une note pour pouvoir orienter les élèves plutôt que de... c'est plus un indicateur pour l'EPCO, pour cette année en tout cas, que pour les élèves quoi.

L'approche du CO a donc un impact fort sur votre pratique évaluative ?

Oui et non, mais surtout le fait que... je ne sais pas si ça va là-dedans mais on nous a demandé en début d'année de reprendre contact avec les élèves, de ne pas évaluer jusqu'à la mi-semester, et puis par contre les dates butoirs pour orienter les élèves restent les mêmes, donc on est quand même censés avoir quelques évaluations, pas donner une moyenne... c'est pas une moyenne si on n'a qu'une note dans une matière, et là c'est hyper short pour y arriver. Donc on a l'impression de courir, j'ai l'impression de courir après le temps pour pouvoir réussir à évaluer mes élèves assez de fois comme il faut.

**Comment vous sentez-vous au moment où vous préparez, faites passer, corrigez une évaluation ?
Vous avez quoi comme ressenti ?**

Au moment où je prépare, c'est... bah des fois c'est le problème de trouver ce qu'on a envie de réussir à... créer les exercices. Après, au moment où je passe j'essaie d'être... de ne pas aider du tout les élèves parce que c'est... après ce n'est plus... ce n'est plus une évaluation selon moi. Et puis au moment de la correction des fois c'est... je corrige de la manière où je fais l'exercice numéro 1, je corrige pour tous sans regarder forcément le nom. Mais des fois on se rend compte que certains exercices sont plus difficiles à évaluer que d'autres, notre manière de... ma manière d'évaluer au fur et à mesure des élèves change et je reviens certaines fois en arrière pour modifier ma correction.

A part les évaluations qui sont obligatoirement en collaboration avec les collègues, globalement vous préférez les faire seul ou collaborer ?

Tout dépend. Je trouve que c'est bien de collaborer pour créer les évaluations parce que c'est aussi un gain de temps. Et prendre des idées des autres. Mais on voit que quand c'est une évaluation commune, il faudrait vraiment qu'elle soit préparée avant le début des apprentissages pour savoir ce qu'on va travailler. On a tous des élèves différents, des classes différentes, on n'arrive pas toujours au même niveau d'apprentissage donc des fois c'est un peu le risque des évaluations communes, c'est que ce n'est pas forcément équitable pour tous les élèves et toutes les classes.

Présentation des vignettes et réactions

On va maintenant passer à la partie centrale de notre entretien. Ce sont donc des situations qu'on va vous présenter, et on va vous demander vos réactions par rapport à cela.

1^{ère} vignette : code secret

Quel est votre premier ressenti par rapport à cette vignette ?

Alors moi je trouve que ce n'est pas une mauvaise idée. Même... ça peut être une bonne idée.

Vous verriez quoi comme point positif du coup à cela ?

Le fait de... même si on n'annonce pas les notes de chaque élève à tout le monde... Pour certains élèves qui ont... qui peuvent avoir plus de difficultés, qui n'ont pas envie qu'on sache tout le temps leur note... Parce qu'au final tous les élèves connaissent les notes de tous les autres... Et là ça permet de garder entre guillemets secret, de savoir soi-même la note qu'on a faite, mais pas besoin de la partager forcément avec tout le monde.

Est-ce qu'elle vous paraît faisable ? Vous verriez des limites ?

Il faut avoir un code assez clair, que l'élève trouve un code assez clair... Et ensuite, la seule limite que je trouve, c'est que si ça prend une heure et demie, deux heures de plus pour mettre la note à l'élève, ce n'est pas forcément, pour moi, du temps bien investi. Après, ça peut être du temps bien investi pour les élèves.

Est-ce que vous mettriez un système de ce style en place dans votre classe ?

Je pense que ça pourrait se faire, oui. Mais d'abord j'en discuterais aussi avec les élèves pour voir ce qu'eux en pensent, parce que si la quasi-totalité n'en voit pas du tout l'intérêt, je ne l'imposerais pas. Ou bien peut-être que si seulement certains élèves le voulaient, eux pourraient le faire, mais pas forcément tout le monde.

2^{ème} vignette : choix du moment de l'évaluation

Est-ce que je la testerais... Oui, je la fais certaines fois un petit peu, sans vraiment laisser une semaine de battement, mais s'il y a des moments qu'ils préfèrent, s'ils préfèrent faire en matinée ou bien l'après-midi, des fois je leur propose.

Mais du coup vous leur proposez à tous et ils votent, ou chacun a le choix ?

Oui, certaines fois oui. Par exemple, encore ce matin, on avait la possibilité de faire une partie de l'évaluation de français, et... début de semaine moi je n'aime pas trop faire ça directement quand ils viennent, mais on avait une demi-heure, il y avait largement le temps pour le faire et je leur ai proposé, si ça leur allait, et tous... en tout cas personne n'a dit « non, je n'ai pas envie de la faire maintenant ». Donc on l'a faite à ce moment-là.

Et si vous aviez la moitié de la classe qui vous disait « ah... pas trop » ?

Non, alors là je ne le ferais pas, encore plus en début de semaine un lundi matin. Je me mets à leur place, en tout cas, moi si je n'avais pas envie de la faire et qu'on me dit... Si ce n'était pas prévu de le faire tout de suite et qu'on me le fait maintenant, je n'aurais pas apprécié.

Ensuite... La pertinence... Je trouve que c'est pertinent, parce qu'il y a de toute façon des moments pour les élèves où ils arriveront mieux à faire l'évaluation. Après la question, c'est est-ce qu'ils le savent eux-mêmes, quand est-ce qu'ils seront le plus aptes à le faire.

Et puis les limites... Au niveau des limites déjà... Trop de libertés, des fois, tue la liberté, parce que sur 24 élèves, si on leur donne le choix, je ne suis pas sûr qu'ils arrivent tous à se mettre d'accord.

En fait, l'idée de la vignette n'est pas qu'ils la fassent tous en même temps.

Ah, c'est que chacun puisse choisir le moment ! Ok, ouais alors oui, si chacun arrive à trouver son moment, ça peut être une bonne idée. Après, c'est un gros travail dans l'organisation de la semaine, on a quand même des cours qu'on ne peut pas déplacer, des élèves qui partent pour des soutiens, des choses comme ça. Alors ça chamboule... C'est une autre manière de faire dans la planification de la semaine qu'il faudrait mettre en place. Ce serait un gros travail en amont, mais ce n'est pas infaisable.

Et du coup, vous pourriez développer ? Que faudrait-il comme organisation de classe, comme contexte pour que ce soit possible ?

Déjà... un plan de semaine avec des activités que les élèves pourraient faire en étant plus autonomes que certaines fois on prévoit des activités où il faut qu'on débute tous ensemble et puis après ils peuvent partir plus dans le travail, mais où on a besoin de l'attention de tout le monde. Ça peut se

faire dans des thèmes où on est bien lancés selon moi. Si on a des matières où on est au début du thème, ce sera plus compliqué à faire.

3^{ème} vignette : pause

Je le fais... Pas forcément sous cette forme, mais j'ai des élèves qui ont des dyslexies, dysorthographies et il y a des moments où on dit stop parce que c'est trop... c'est une trop longue concentration. Et ils reprennent plus tard, ils terminent l'évaluation à un autre moment. Après, ça pourrait se faire aussi de laisser le choix à l'élève de sortir faire une pause de quelques minutes. Pas forcément sortir mais d'être à sa place, de faire autre chose pour se reconcentrer par la suite.

La pertinence... Je trouve que c'est intéressant justement. Dès le moment où on se concentre moins, de pouvoir se changer les idées et de se remettre complètement dedans.

Au niveau des limites, c'est de nouveau au niveau du temps. S'il y a des élèves qui ont tous leur évaluation à un rythme différent... On essaie d'évaluer plus ou moins le temps que ça va prendre, mais le but c'est quand même que tout le monde ait... un certain temps pour l'évaluation, et si... ça m'arrive souvent, c'est difficile que tout le monde termine en même temps, mais je trouve que l'élève qui a déjà eu... 30 minutes de plus sur l'heure qui était prévue et qui terminera le lendemain, c'est l'occasion pour lui de nouveau de réviser pour cette matière et ce n'est pas forcément non plus correct pour les autres. Je m'éloigne un peu du sujet mais... Oui alors tant que ça reste des petites pauses, pour moi c'est totalement faisable, mais après... A voir dans quelles proportions.

4^{ème} vignette : évaluations en série

Alors je trouve que c'est une bonne idée. Après, une grosse limite que je trouve, c'est une nouvelle fois le temps. On a des longues listes d'objectifs et pour réussir à travailler, évaluer plus ou moins tout correctement, si on traîne trois semaines... entre guillemets traîner trois semaines de plus sur un thème alors qu'on avait prévu de continuer autre chose... ça risque d'être short après pour la suite. Après c'est pertinent parce que comme je le disais avant en début d'interview, il y a des jours où ça se passe moins bien pour certaines élèves et c'est l'occasion de se rattraper. Je le faisais... Je l'ai fait certaines fois sur les évaluations formatives où j'évaluais les objectifs et après je proposais des exercices de remédiation avec un code couleur de feu rouge. C'était... rouge ils devaient vraiment refaire des exercices pour travailler ça, orange c'était conseillé et vert ils choisissaient... c'était vraiment comme ils voulaient. Et là c'était en préparation de l'évaluation. Et je ferais... je continuerais plus sous ma forme de faire de cette manière-là, et que tout le monde quand même passe l'évaluation, et pas forcément ces trois chances par la suite. Ou peut-être avec ces trois chances... le fait qu'on compte quand même une certaine partie, qu'il y ait quand même un coefficient de l'évaluation qui

s'est moins bien passée pour un élève mais qui décide de la refaire. Que l'évaluation passée compte un certain point dans l'évaluation finale quoi.

Pour quelle raison ?

Parce qu'on essaie de préparer les élèves pour l'évaluation jusqu'à un certain moment où on décide que c'est le moment de faire l'évaluation, et le fait que ce ne soit pas réussi comme il voulait, de refaire c'est une remédiation pour moi. Donc il y a l'évaluation qui s'est passée, alors oui il y a la chance de pouvoir faire mieux, mais on doit quand même selon moi prendre en compte ce qu'il s'est passé avant. Vu que c'est une évaluation sommative et pas formative.

Donc pour vous, les notes ne servent pas seulement à dire ce dont l'élève est capable, mais aussi de combien de temps il a eu besoin pour apprendre et le nombre de chances qu'on lui a laissées ?

Oui, parce qu'un élève qui a par exemple une MAO, il a des unités de soutien qui lui permettent, durant les apprentissages, de progresser, d'avoir ce soutien en plus pour pouvoir atteindre les objectifs, et il est censé atteindre les mêmes objectifs que les autres élèves. Si c'est un élève qui a une MAR, et bien là les objectifs peuvent être adaptés dans certains domaines, et là c'est normal que ce soit différent, mais pour moi on met des choses en place avant l'évaluation pour accompagner l'élève selon ses besoins, et puis après c'est un moment où tout le monde est entre guillemets sur le même pied d'égalité.

5^{ème} vignette : ceintures

Juste une question, ces ceintures ça veut dire que si l'élève atteint que le niveau orange, il aura la même évaluation que... ou bien c'est vraiment l'évaluation orange, l'évaluation rouge...

En fait, c'est la progression de son apprentissage dans un thème, sur toute l'année, c'est une progression annuelle.

Donc ça peut revenir, le thème revient avec des nouvelles choses ? Mais ça veut dire que par exemple là, l'élève qui sera au noir aura 6 etc. ?

Pas nécessairement. Ici on n'a pas vraiment thématiqué le passage de ce système aux notes. On pourrait avoir des évaluations standard à côté, ou décider de traduire cela en notes. On n'a pas pris de décision par rapport à ça.

Donc ça c'est le système de notes, c'est vraiment... enfin ce n'est pas en parallèle du système 4, 4.5, 5...

Ça pourrait. Nous on l'avait plutôt vu comme en parallèle et en complément en fait.

Ok, donc pour que les élèves puissent progresser et tout ça.

Oui, pour qu'ils voient leur progression pendant le thème sans avoir simplement à la fin d'une période une note.

Ok. Ouais alors de nouveau ça peut être quelque chose d'assez gros à mettre en place en amont, mais qui peut être hyper bien pour les élèves, c'est une sorte d'évaluation formative continue, où ils savent où se placer. Oui, ça peut être testé. Après, moi la peur que je pourrais avoir, c'est que certaines élèves stagnent vraiment à un niveau. Bien sûr on est là pour les aider et qu'ils continuent plus loin. Mais qu'ils se contentent d'un certain niveau et qu'ils n'arrivent pas à augmenter. Mais par contre ça permet aux élèves qui ont plus de facilité d'y aller plus vite et puis de s'éclater un peu plus en cours sans trop attendre sur les autres. Je pense que c'est pertinent, mais il faut avoir un très bon suivi des élèves. Ne pas laisser des élèves décrocher ou stagner. Aussi proposer assez à manger à ceux qui ont vraiment faim quoi.

Donc vous mettriez ça en place comment d'un point de vue effectif dans une classe ?

Tout le monde commencerait au même stade et puis après ça peut être... Tout le monde soit faire certaines fiches, il y a des fiches qui sont plus... enfin, fiches ou activités, qui sont facultatives. Et dès que l'élève le sent, il pourrait passer cette espèce de petite évaluation sur le thème et puis là, si c'est ok, il pourrait passer à la suite. Tandis que si ce n'est toujours pas ok à un certain niveau, peut-être ne pas le bloquer et ne pas le laisser passer à la suite, mais qu'il y ait une remédiation sur les choses qui étaient avant.

6^{ème} vignette : bulletin d'appréciations

C'est encore une nouvelle fois une bonne idée je trouve, c'est intéressant. C'est quelque-chose qu'on fait plus ou moins dans les bulletins de mi-semester. Moi je le fais beaucoup moins précisément que ça, c'est de manière générale que je mets une remarque pour l'élève. Après, le faire par matière c'est une bonne chose.

Pour moi il y a aussi les évaluations. Dans la grille d'évaluation, je sépare toujours les objectifs par thème, il y a un seuil... C'est aussi à l'enseignant de le travailler avec ses élèves et puis aux parents de s'intéresser, de regarder avec leurs enfants. Mais ça donne aussi une indication de ce qui est acquis ou non dans les objectifs.

Donc ça c'est beaucoup plus explicite. Ça permet je pense à l'élève de mieux se placer. Après... à savoir... mettre en place, voir si ça sert vraiment, s'ils le prennent vraiment en compte. Et puis ça ben...

Enfin c'est une bonne idée, mais je pense que pour aller plus loin il faudrait encore présenter des dossiers de remédiation pour que l'élève puisse travailler. Ce genre de choses.

Et vous pensez que les parents seraient preneurs de ce genre de complément d'information ?

Certains, oui, certains non. Certains parents qui ont la possibilité d'aider leurs enfants, ils le feront. Ils regarderont ça attentivement, ils le feront. D'autres ne peuvent tout simplement pas parce qu'ils sont par exemple allophones, ils n'ont pas les capacités pour le faire. Et pour d'autres parents, ça ne les intéressera pas du tout, parce que la seule chose qu'ils regardent, ce sont les notes de leurs enfants. Ou alors ils ne regardent même pas, ils signent sans vraiment regarder. Oui je pense que c'est, enfin que ça peut intéresser beaucoup de parents, mais tout en sachant qu'il y en a que ça n'intéressera pas du tout.

7^{ème} vignette : logiciel de suivi d'acquisition des compétences

C'est intéressant ce programme pour... pour que les parents aient un suivi tout... tout au long de l'année, et puis à n'importe quel moment en fait, des élèves, pour autant qu'on le fasse régulièrement. Je le testerais oui, volontiers, par contre je pense que c'est de nouveau quelque chose qui prend énormément de temps, et... alors oui ça donne beaucoup d'indications, même pour nous, pas que pour les parents, mais j'ai déjà deux, trois moyens d'évaluer mes élèves. Peut-être qu'il faudrait... je les supprimerais et ça, ça les remplacerait. Les limites, moi je trouve que les objectifs, comme dans le PER certaines fois, c'est très vague, très flou comme ils sont formulés, donc même des fois pour nous les comprendre, ce n'est pas forcément évident, donc il faudrait les reformuler beaucoup en reformuler pour que les parents puissent comprendre et puis voir à quoi ça correspond. Là, je vois qu'il y avait dans la partie « cycle/collège » « dire » et puis on voit le niveau d'acquisition, après ça va un peu plus en détail mais... je pense... enfin à moi ça me... parle un petit peu, mais aux parents je pense que ça ne leur parlerait pas du tout de voir juste « lire », « écrire », « dire », « culture humaniste » ... c'est très... très vague, très flou pour les parents. Mais ouais, c'est pertinent encore une fois si les parents ont un suivi quoi. De leur enfant.

Vous avez dit à un moment donné que vous avez d'autres moyens actuellement pour évaluer et que si vous vouliez mettre ça en place, vous remplaceriez. C'est quoi que vous utilisez actuellement ?

Certaines fois des évaluations formatives et puis aussi, chaque semaine, j'ai un plan de semaine entre guillemets, où je mets les activités, les différentes activités qu'on va faire, et pour chaque activité il y a 3 colonnes, où je mets en fonction du niveau d'acquisition des élèves, et puis en plus de ces 3 colonnes, je vois de manière générale pour la classe, est-ce que ça s'est bien passé, moyen, pas du tout... Et puis s'il faut, bien retravailler cette chose. Alors ça, ça reste pour moi. Je donne... des fois je

donne des feedbacks aux élèves, mais ça ne va pas chez les parents, donc ça n'a pas forcément la même fonction que ce que vous proposez.

Vous faites ça systématiquement pour chaque activité ?

Oui.

Et vous faites ça sous forme informatique ?

Non, c'est une feuille A4, où je note et puis moi je mets mes coches, mes points... Et puis ça me permet d'avoir un suivi aussi sur l'avancée des travaux des élèves. Pas que... chaque semaine, je fais que tout soit terminé, et je ne laisse pas trainer des activités, je trouve que ça n'a plus de sens après 2-3 semaines que les élèves trainent encore des activités avec eux.

Donc ça c'est quand même un investissement conséquent en temps ? Ou bien comment gérez-vous ça ?

Au début, oui, ça peut être conséquent. Mais après c'est plus un gain de temps, parce qu'on sait où on en est. Si on est bien organisé, on n'est pas paumé dans ce qu'on est en train de faire, et puis à la fin de chaque semaine ou un peu avant... Enfin tout le temps je sais où chaque élève se situe, où il en est, mais encore plus le jeudi, quand on approche de la fin de la semaine, j'arrive à voir les élèves qui n'ont pas du tout terminé et puis comment c'était la première fois qu'ils m'ont rendu, est-ce que c'était vraiment problématique. Et puis ça me permet aussi de prendre certaines fois des élèves pour travailler certaines choses avec eux.

8^{ème} vignette : pondération

C'est une... bonne idée, il y a deux choses dans la pondération, moi je trouve que les évaluations, pour moi elles sont... enfin, il n'y a pas, entre guillemets pas de place au doute, la note elle est... dans le barème et tout ça c'est clair la note que l'élève a. Par contre après dans les moyennes, c'est souvent pour un semestre, pour les maths et le français c'est souvent deux notes. Donc un 4,5 et un 5, c'est 4,75, donc on est obligé de pondérer au final. On ne peut pas savoir, enfin c'est pile entre deux. Donc là, à ce moment-là moi je regarde déjà au niveau des évaluations, si l'élève avait fait 4,5 et 5 et qu'à la première évaluation, le 4,5 était tout, tout proche du 5, et que la deuxième c'était un très bon 5 aussi, bah c'est déjà un indicateur pour moi. Il y a aussi cette fiche que je fais chaque semaine qui me permet de voir... de situer l'élève, donc ça ça peut être... ça peut être... c'est une chose supplémentaire, et puis aussi un troisième indicateur que j'utilise c'est... l'investissement de l'élève, la participation... Il faut faire attention à la participation parce qu'il y a des élèves timides qui travaillent dur mais qui ne vont pas lever la main constamment en classe et puis se montrer tout le temps. Mais on arrive quand même à voir l'investissement des élèves en classe.

Vous recueillez des traces des observations par rapport à l'investissement, la participation ?

Oui, alors la participation... J'ai un classeur avec un dossier pour chaque élève, enfin une fourre pour chaque élève. Je ne mets pas tous les jours à jour, ça c'est sûr que non, mais je relève des choses aussi, et puis l'investissement je vois aussi un petit peu je trouve. Lorsque... moi je donne sur une longue période je donne du vocabulaire à travailler sans faire d'évaluation, mais on voit au bout d'un moment l'élève qui a travaillé et qui sait ou bien qui aura de la peine, qui aura quelques erreurs ou celui qui n'a strictement rien travaillé et qui ne connaît pas un mot de vocabulaire. Et puis au fur et à mesure, au début de l'année, l'année passée c'était peut-être un peu compliqué quand on ne connaît pas encore hyper bien les élèves, mais au bout d'une année et demie, là on arrive à les repérer. Alors il ne faut pas avoir trop d'a priori, mais on sait... on connaît quand même un peu nos élèves quoi.

Vous avez dit que vous pondérez, enfin vous avez des exemples quand c'est un 4,5 et un 5 et que vous êtes forcé finalement de choisir, est-ce que vous pondérez ou vous pondèreriez lorsque vous n'êtes pas forcé de cette manière-là ?

Non. Non. Pour moi, enfin si un élève a 4,9 de moyenne c'est 5, un point c'est tout quoi. Après ça vient de... Ce serait très difficile d'argumenter pour moi.

Donc pour vous, l'instrument d'évaluation il est précis, il est objectif, il est fiable et tout ça ?

Alors de toute façon pas à 100%, mais on essaie de faire de notre mieux et puis pour moi... Et bien là c'est dans le cas positif pour l'élève, mais un élève comme je disais qui a 4,9 de moyenne, je ne vais de toute façon pas le descendre à 4,5 parce que même s'il ne participe pas, il ne travaille pas, bah tant mieux pour lui s'il arrive à avoir une bonne moyenne sans fournir les efforts que j'estime nécessaires.

Questions de clôture

Juste encore quelques questions pour terminer cet entretien : si vous deviez donner votre sentiment général par rapport à ces quelques vignettes, vous diriez quoi ?

Alors... intéressant et je ne me suis jamais senti... mal à l'aise ou vraiment à me dire « ça c'est complètement absurde ce qu'ils sont en train de proposer », après c'est des... il y en a certaines qui se complètent, et puis je pense que c'est tout bonnement impossible de mettre tout ça en œuvre... Peut-être un, une deuxième, voire une troisième... Mais faire tout ça, en tout cas on ne peut pas le... moi je n'arriverais pas à le mettre en place sur une année, à faire tout ça.

Est-ce que vous pourriez nous dire pourquoi vous n'arriveriez pas à mettre en place ? Enfin cette question est assez téléphonée mais...

Ouais bah parce que... enfin tout simplement parce que ça fait énormément de travail. J'en essaierais déjà une pour voir si ça fonctionne. Parce que... pas foncer dedans et puis... En avoir qu'un permet de voir aussi, d'évaluer cette méthode. Quand on en a plusieurs en parallèle, c'est compliqué. Et puis aussi qu'on a une vie à côté et que je ne me vois pas rester tous les soirs jusqu'à 8 heures pour préparer ça quoi.

Est-ce que vous pensez que ces vignettes seraient bien perçues de la part de collègues ou des parents ? Si vous preniez l'initiative de les instaurer dans la classe.

Mmm oui... Les parents je pense que bah comme je disais, certains ça ne leur changera pas grand-chose et puis d'autres seraient contents d'avoir ça en plus. Les collègues, certains seraient intéressés, se diraient peut-être « comment tu fais ça, montre-moi », ils seraient intéressés à le mettre en place. D'autres pas du tout. Et puis ce que... Enfin ce que je respecte quoi. Après... Voilà. Comme moi, j'ai des enseignants, des collègues qui font différemment et puis... bah je ne vais pas... enfin si ça m'intéresse je vais aller prendre ce qui m'intéresse et puis autrement bah voilà, je ne vais pas les prendre quoi.

Vous vous sentiriez limité par le système scolaire ou bien par l'établissement à mettre ce genre de chose en place ?

Pas par l'établissement, parce qu'on est quand même assez libres je trouve. Par contre, par le système scolaire, comme je vous le disais avec ces épreuves EPCO ou c'est très très... Le temps est très très ristrette et puis.... Alors le mettre en 7H en place et puis après voir si ça fonctionne, mais cette année je ne me serais pas vu du tout le... mettre ça en place. C'est plutôt au niveau du temps. Je trouve des fois que la balance temps et puis ce qu'on nous demande d'apprentissage pour les élèves n'est pas très équilibrée. Alors des fois on ferait mieux de... diminuer pour mieux stabiliser certaines choses.

Du coup c'est quand même plutôt une contrainte temps et pas tellement une contrainte réglementation ?

... non... Après je ne sais pas, je ne connais pas le dossier par cœur, de loi sur l'évaluation... de loi... je ne sais plus comment ça s'appelle, mais on avait vu... vous avez dû le voir à la HEP. Et par exemple la vignette où on propose à l'élève de repasser trois fois son évaluation, je ne suis pas sûr que ce soit faisable. Peut-être que c'est totalement faisable, peut-être pas, je ne sais pas.

Est-ce que ça éveille des questionnements en vous de parler de tout ça, de voir ces vignettes ? Est-ce que ça change un peu votre manière de voir l'évaluation ?

Bien sûr que ça me questionne, après je ne suis pas encore un vieil enseignant, ce n'est que ma deuxième année, mais ben on se rend compte que de toute façon, même après une année, deux ans, trois ans il y a des nouvelles choses et puis on rentre quand même dans un système qui est bien huilé, l'école obligatoire, et qu'au début on essaie juste de suivre, on ne peut pas trop se permettre de tout révolutionner, et le risque c'est de tomber dans une routine et de ne pas voir tout ce qui arrive et puis de... Ce qui serait bien, ce serait d'essayer certaines choses des fois quoi.

Est-ce que vous aimeriez ajouter quelque chose encore à cet entretien ?

J'ai trouvé que c'était intéressant quoi les outils que vous avez présentés. Et puis ça donne, ça donne des idées. Comme je disais, c'est limité, je ne me lancerais pas dans tout, peut-être pas dans toutes les idées non plus, mais certaines ça laisse à réfléchir.

Merci !

ENTRETIEN 4 : CHARLOTTE

Profil de l'enseignante

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Je crois que c'est ma 5ème année.

Dans quel degré ?

Toujours en 7-8H.

À quel pourcentage est-ce que vous enseignez ?

A 100%.

Comment faites-vous lorsque vous préparez une évaluation, depuis le début de la tâche avec la préparation des objectifs ?

Ce que je vais vous dire n'est peut-être pas si juste, mais ça représente plus la réalité du terrain. Je fais mes objectifs en fonction de ce que j'ai travaillé en classe, d'où je suis arrivée, je regarde aussi mes élèves. Où est-ce qu'ils en sont, je sais que s'il y a des objectifs qu'aucun n'a atteint, ou que seulement un tiers a atteint, je ne mettrai pas ça dans l'évaluation. Je fais mes objectifs en fonction de ça. Puis ensuite, je fais mon évaluation en fonction de ces objectifs donnés. Les élèves les ont et les connaissent une semaine minimum avant l'évaluation.

Etes-vous seule pour préparer vos évaluations ? Ou les faites-vous en collaboration avec d'autres collègues ?

Etant donné que l'on a un tout petit cercle, nous n'avons qu'une seule classe par degré. Mais j'ai une collègue avec qui je peux collaborer, pêcher des idées tout ça. Après pour moi, chaque volée est différente, chaque année est différente aussi et je dois toujours réadapter, réajuster. Donc même si je reprends des choses que j'ai déjà faites, je vais les modifier.

Comment faites-vous, le jour où les élèves passent votre évaluation ?

J'essaie de les mettre dans un climat un peu plus sérieux, je ne suis pas toujours très sérieuse avec eux, j'aime beaucoup rire avec eux. J'ai une relation assez posée. Du coup, je les mets assez vite dans un climat calme, on met toujours des séparations, pour être bien dans sa bulle, je leur propose toujours des papiers, pour qu'ils soient bien dans leur monde.

Comment l'évaluation est-elle vécue dans votre établissement ? Vous avez toujours été dans cet établissement ?

Non

D'accord, et donc y a-t-il eu des différences par rapport à l'institution ?

Non, c'était un peu la même chose. C'était une année de remplacement que j'avais faite en premier, mais ça se rejoint.

Etes-vous assez libre par rapport aux directives de votre RE ?

On a des directives, c'est pas vraiment de la part de la responsable d'établissement, c'est plus nous qui souhaitons avoir quelque chose de continu. Par exemple, les pages de gardes dans le cycle 2 c'est une forme unique. Cycle 1 ça se ressemble aussi. Donc, on a essayé d'avoir quelque chose dans la continuité et ça permet aussi aux parents de se repérer chaque année et de savoir un peu où ils en sont.

Quel est votre ressenti général par rapport à l'évaluation ?

C'est stressant pour nous, pour les élèves, pour les parents. Enfin moi personnellement l'évaluation c'est pas quelque chose qui... si on nous donnait un libre choix, je les enlèverais. Et je les évaluerai sur leur travail au quotidien, les fiches qu'ils me font. Je n'aurai pas besoin de refaire quelque chose. Une évaluation c'est un résumé de ce que l'on a travaillé et je le note, mais ça peut arriver deux trois semaines après que l'on ait travaillé la notion et ils ne s'en souviennent plus dans les détails. Donc moi, j'évaluerai mais sous une autre forme. Pour moi, je suis complètement stressée, je suis de celles qui ont le plus, même si je n'ai pas le passage au CO qui se joue.

Vous dites que vous feriez volontiers l'évaluation autrement, vous les feriez comment si vous aviez le choix ?

Typiquement, c'est ce que je fais pour la gym. Je pourrai aussi faire comme ça mais face aux parents et aux autres enseignants, si on n'est pas tous sur les mêmes pratiques, ça ne joue plus. C'est un peu comme pour les devoirs, si je décide de les enlever mais pas mes collègues, je me fais taper sur les doigts et les parents se disent « mais elle est complètement timbrée ».

Pour la gym, j'ai un tableau d'observations et de semaine en semaine je note mes observations. Là typiquement, ils doivent faire la roue, franchement il y en a qui ne savent pas faire la roue et je sais très bien qu'ils n'y arriveront pas au terme... Par contre au début, ils se roulaient presque par terre et à la fin il y a une jambe en l'air donc je peux dire ok, je peux te donner les points. Il y a une progression assez incroyable et ça vaut tous les points. Donc, on n'a pas toujours besoin d'évaluer et de montrer quelque chose de parfait mais on peut demander une progression je pense.

Quelles sont les fonctions de l'évaluation selon vous ?

Cela sert à situer les élèves. Mais j'ai l'impression que c'est le canton ou globalement la Suisse qui veut ça, qui veut former une élite en fait et on vise ça, on vise une perfection. On doit les mettre dans une case, les orienter au CO et les ranger dans une petite boîte.

C'est ce qu'elle fait habituellement, et est-ce que tel qu'elle est pratiquée actuellement elle répond à cette fonction ?

Bah ! étant donné les fonctions que je vois, c'est ça, je dirai oui. Presque malheureusement.

Présentation des vignettes et réactions

1^{ère} vignette : code secret

C'est cool, ça correspond un peu à ce que l'on a en 5-6 avec les couleurs. (La différence c'est que les couleurs c'est pour tous les mêmes). Lorsque je rends les évaluations, elles sont tournées à l'envers. Je leur dis qu'ils peuvent contrôler et regarder et compter les points. Mais ils ne doivent pas la montrer aux autres. Mais c'est vrai qu'ils vont comparer. Aux entretiens de parents j'ai déjà entendu : "cette année c'est fou, je n'ai pas d'autres qui m'ont envoyé un message pour me demander quelle note à mon enfant." A ce point.

C'est dommage, là elle pourrait répondre "belette". Et pour le coup ils ne savent pas à quoi ça correspond. Après pour l'enseignant c'est... il faut avoir le tableau sous les yeux avec le tableau de chacun. C'est costaud, mais je trouve que c'est chouette, c'est une bonne idée, qui pourrait être applicable d'ailleurs.

Est-ce que vous testeriez ce procédé dans votre classe ?

Pourquoi pas ? après euh, peut-être pas pour tous, tout le temps. Peut-être une partie de l'année ou je ne sais pas. C'est vrai que si je fais ça pendant deux ans et qu'ils partent au CO, ils vont être déstabilisés, car il y a un grand saut entre les 2 cycles. Mais je trouve que c'est une bonne idée.

2^{ème} vignette : choix du moment de l'évaluation

J'ai déjà entendu ceci, quelqu'un m'a parlé dernièrement de vouloir faire comme ça, je trouve l'idée chouette. Parce que ça veut dire qu'ils viennent faire l'évaluation au moment où ils sont prêts. Mais est-ce que ça veut dire que moi je dois préparer 5 évals. ? Une pour chaque jour de la semaine ? Parce que moi, dans ma classe, ils risquent de tout dire ce qu'il y a dans l'évaluation. Donc, un élève devra se mouiller le lundi, et il risque de se prendre une pêche et ensuite il ira tout dire aux autres ce qu'il y a dedans. Et les autres vont pouvoir y aller tranquillement et réussir l'éval. Moi je vois cette limite-là. Et

vu le temps que je mets à préparer une seule éval., si je dois faire 5 fois le job, je pense que je transpirerai un petit peu. Donc l'idée est cool, mais dans la réalité du terrain je n'arrive pas à l'imaginer.

Qu'est-ce qu'il faudrait comme type d'évaluation pour que ce soit possible ?

Là typiquement ce matin, il y a eu l'expression écrite. Et puis là de toutes façons chacun a une idée originale qui lui est propre. Là, ils ont besoin d'au moins une heure et demie. Et dans une plage horaire comme on a maintenant c'est difficile. Je veux dire j'ai la gym, à un moment donné, il y a une enseignante spécialisée dans la classe, il y a le caté...

Du coup, c'est vrai que dans la réalité c'est difficile, et il faut aussi des élèves qui soient autonomes parce que ça veut dire qu'il ne peut pas venir vers moi à 1130 et me dire "je suis prêt" - Bah non, on finit dans 15 minutes donc non ça ne va pas aller. Donc, je pense qu'il faudrait guider un peu plus en disant : le lundi de telle heure à telle heure, on peut envisager, ce jour-là. Pis ça veut dire aussi, qu'il y a un plan B à coté pour les autres élèves, et ils doivent être calmes. Je reste sur ma position, c'est une belle idée mais dans la pratique c'est difficilement réalisable.

Est-ce que vous testeriez ceci dans votre classe ?

Pourquoi pas ? après euh, peut-être pas pour tout, tout le temps. Peut-être une partie de l'année ou je ne sais pas. C'est vrai que si je fais ça pendant deux ans et qu'ils partent au CO, ils vont être déstabilisés. Mais je trouve que c'est une jolie idée.

Vous avez combien d'élèves dans votre classe ?

21, mais j'en ai un qui compte pour 3.

3^{ème} vignette : pause

Je fais déjà cela. Pour se défouler un petit peu. Je le fais plutôt en fin d'évaluation. J'ai des sabliers posés sur mon bureau, 3min, 5min, 10min. Et puis quand ils veulent, ils viennent poser leur évaluation sur mon bureau, ils prennent un sablier en échange. Ils s'occupent, mais du coup seul à leur place, bien sûr ils ne vont pas courir dehors !... Ils gèrent selon le temps qu'il reste et puis à la fin du sablier ils le déposent, reprennent leur éval et se remettent dedans. J'ai instauré ça dès le départ et les 21 font ça.

Vous avez assez de sabliers pour tous les élèves ?

Oui parce qu'il y a tellement de rythmes différents, et j'ai 6-7 sabliers/par durée. C'est assez bien géré et ça marche assez bien.

Le sablier c'est surtout un repère pour eux ?

Oui complètement et c'est pour moi un outil pour gérer le temps. Après certains sont plongés dans leur occupation et il y a le sablier qui est fini. Mais si ça peut leur faire couper un peu, tant mieux. C'est vrai qu'une éval d'un coup, pour la concentration c'est énorme. Même moi si je dois rester concentré une heure et demie sur un texte, je sature, donc c'est normal pour eux aussi.

Vous faites ça depuis toujours ?

Non, j'ai fait ça après mon année de remplacement. Je suis venue ici et j'avais un élève qui avait des petits soucis de concentration et de trouble de l'attention. J'avais échangé avec la logopédiste et on a réfléchi ensemble à des astuces pour cet enfant et puis on en est venu au sablier. Je me suis dit que c'était trop bien et du coup, je me suis dit que ça pourrait servir à toute la classe... Je me suis procuré les sabliers nécessaires.

Avez-vous remarqué une différence, depuis que vous mettez en place ces sabliers ?

Avec eux, je n'ai pas de point de comparaison. Mais assez vite au départ je leur ai demandé, est-ce qu'après ta relecture tu as corrigé quelque chose ? Puis beaucoup m'ont dit qu'ils avaient corrigé des choses.

4^{ème} vignette : évaluations en série

C'est aussi une bonne idée, mais que j'imagine difficile à mettre en pratique. Si je fais sur plusieurs sessions, ça veut dire que je dois créer de nouveau plusieurs évaluations. C'est ma première grande crainte. Et puis la deuxième, c'est ceux qui ont fait la première session, qui ont bien réussi, qui ne veulent pas refaire. Qu'est-ce que je fais de ces élèves-là, toutes les prochaines sessions ? J'ai des élèves qui sont bons et je sais qu'après un ou deux exercices ils ont tout compris, ils n'ont pas besoin de refaire et j'ai peur qu'ils s'ennuient. Certains, je sais aussi, parce que j'ai quelques coquins, vont attendre la dernière session et en attendant ils vont se tourner les pouces... J'ai un peu ce souci, avec cette procédure !

Qu'est-ce qu'il faudrait comme fonctionnement, comme contexte de classe, pour que ce soit possible finalement ?

Une année un peu plus longue qui s'étale sur plus de semaines. Si je donne un autre travail à côté, car je dois quand-même nourrir ceux qui ont terminé. Ça veut dire que ceux qui me refont chaque session, n'auront pas fait ce travail qui est à côté. Après je pense que c'est difficile pour la gestion. C'est aussi quelque chose que je fais sous cette forme-là à la gym. J'observe la progression et je leur dis : écoute,

là tu n'as pas encore tous les points, je t'observe aujourd'hui pour voir si tu y arrives. Mais c'est vrai que dans d'autres leçons, je n'arrive pas à l'imaginer.

5^{ème} vignette : ceintures

Je trouve que ça rejoint la situation précédente et je serai de nouveau bloquée à la même place. Ça veut dire que ceux qui ont fini rapidement, je ne sais pas comment les nourrir. Et ceux qui ont besoin de temps, ils sont aussi longtemps dessus. Après, ça peut être aussi fait de manière formative ce genre de chose, plutôt que de manière sommative, ceci peut aussi être plus applicable et envisageable, pour moi ça reste de belles idées un peu utopiques dans le contexte d'une classe !...

Quels seraient les avantages ?

Bah les avantages c'est de permettre à chacun d'avancer à son rythme, c'est une forme de différenciation qui va jusqu'au bout. Parce qu'au final, quand on évalue, il n'y a plus vraiment de différenciation. On différencie durant les leçons. Mais à part donner plus de temps, on ne peut plus faire grand-chose.

6^{ème} vignette : bulletin d'appréciations

Cela me fait peur ! J'ai 21 élèves, si je dois trouver pour chacun, franchement je peux déjà dire que c'est impossible, j'y passerai des heures et des heures. On fait déjà des bulletins au mi- semestre. On met un commentaire sur la progression générale de l'enfant. On met un point fort et un défi. Déjà là c'est pas facile à trouver. Il y a des fois où on peut dire, qu'on ne sait pas. Je vois bien les parents dire : "comment ça vous ne savez pas ?". Du coup c'est un peu risquer et franchement l'évaluation sous la forme qu'on a maintenant c'est tellement costaud ! Cela serait en plus de toute la procédure déjà en place et je pense que le burn-out ne serait pas très loin...

Sans tenir compte du job que c'est pour l'enseignant, est-ce que vous pensez que ce serait utile ?

Moi je ne le pense pas. Quand je fais une évaluation, je note des commentaires sur l'évaluation, 99% du temps. Donc en fait, pour chaque thématique, chaque notion, ils ont déjà mon commentaire, c'est donc encore plus précis que ça. Mais c'est spontané pour leur travail. Donc à quelque part c'est déjà fait.

Vous pensez que les parents sont preneur de ce genre d'informations ?

Alors certains oui, ils sont à fond derrière leur enfant. A la recherche de la moindre info, et certains ça leur passe un peu au-dessus. J'ai les entretiens avec tous les parents, quand je leur ai demandé comment ils avaient reçu les bilans, avec le commentaire, certains n'avaient pas lu le document !...

7^{ème} vignette : logiciel de suivi d'acquisition des compétences

Il y a tout un système de protection des données etc ? Je pense que c'est le sujet sensible ici.

Ça a été développé par un enseignant français en collaboration avec un informaticien. Mais j'avoue ne pas savoir où sont stocké les données.

Globalement c'est chouette, mais ça fait aussi du job à compléter pour chacun et je ne sais pas s'ils vont tous faire l'effort d'aller voir. Après je sais aussi que certains sont suivi en logo privé et les logos pourraient aller jeter un œil là-dessus pour voir un petit peu ce que l'on est en train de faire, ce que l'on a travaillé et tout ça. Je peux m'imaginer aussi mettre les objectifs actuels, pour ceux qui veulent anticiper ou comme ça. Après je ne partirai plus sur du volontariat. Demander en début d'année ceux qui sont intéressés par ce canal, parents ou enfant, et de le faire seulement pour eux. Après j'ai des élèves qui n'ont ni ordinateur ni internet à la maison. Je sais aussi que ce moyen de communication ne passera pas. Donc faire pour faire, non. Après faire pour que ça apporte quelque chose oui. De toute manière nos objectifs sont connus et écrits à quelque part.

Ce serait intéressant pour l'enseignant, pour l'enfant pour le parent, pour les autres intervenants ?

Plus pour les intervenants externes, qui ne sont pas forcément toujours en contact direct avec moi. Plus pour les élèves et les parents. Pour moi... ça me donnerait un aperçu global de l'enfant et permettrait aussi de montrer les évaluations formatives, qui ne transitent pas à la maison. Pour cela, ça pourrait être intéressant.

8^{ème} vignette : pondération

Cette situation vient d'arriver, j'ai fait une éval de math il y a deux/ trois semaines. Je l'ai gardée un bon moment chez moi parce que les résultats étaient un peu terrifiants. Je me remets toujours en question : y a-t-il quelque chose que j'ai mal expliqué ? Ce que je sais c'est que quelque chose n'a pas joué. Je l'ai gardé trop longtemps à la maison, je me suis demandé si je devais refaire ce test, j'étais un peu perdue... j'en ai parlé aux collègues pour avoir plusieurs points de vue et quand j'ai analysé l'éval, je me suis rendu compte qu'il y avait un énorme manque de travail, s'ils avaient appris le vocabulaire, ils auraient eu un demi-point en plus. Je me suis dit alors que c'est de leur propre ressort !... Et après, je me suis dit, il y a le passage au CO. Donc pour eux la moindre mauvaise note peut faire chuter la moyenne et faire descendre le type de classe, ça a un impact important. Donc je me suis dit ok, je peux pondérer en fait. Après je l'ai déjà fait, mais j'ai plutôt des fois trafiqué, c'est horrible, des évals. Parce qu'il y a des endroits où on peut accorder plus ou moins de points. Quand c'est de l'expression écrite, on peut facilement accorder plus ou moins de points. Là il y a deux ans, j'ai eu le cas d'un élève qui à un demi-point, avait la note suffisante pour aller en générale, un demi-point sur une éval... Je ne

pouvais pas le faire aller en EB pour ce vulgaire demi-point. Du coup, j'ai mis le demi-point sur l'évaluation et je n'ai pas eu besoin de pondérer dans le bulletin.

Vous le feriez dans l'autre sens ?

Non, parce que je suis toujours à vouloir donner la chance à l'enfant. Certains, je sais que leur place est en EB, le rythme est plus adapté, ils auront plus de soutien. Mais s'ils veulent absolument aller en générale. Je vais les suivre, leur donner leur chance. Après s'ils n'ont pas leur place, le CO saura assez les changer de place. Je pense que c'est plus facile de viser plus haut et de redescendre que d'arriver en bas et de devoir lutter pour monter.

Là par exemple pour l'évaluation de math, vous voulez pondérer sur l'évaluation, sur le bulletin ?

Bah j'ai plutôt tendance à le faire sur l'évaluation, mais là c'est des calculs, je ne peux rien faire. Je ne peux pas mettre juste où c'est faux. Plutôt dans le bulletin donc mais c'était chaque fois des cas où on était dans les résultats à la limite. Si c'est vraiment chaque fois au seuil à 4, je ne vais pas mettre un 4.5. C'est quand même pas à la tête de l'enfant. On peut pondérer dans le bulletin ou l'évaluation selon la notion.

Quand vous pondérer sur le bulletin, vous utiliser des traces pour appuyer ce que vous dites ?

Je n'ai encore jamais pondéré sur le bulletin. J'ai dû modifier une ou deux fois sur des évaluations mais jamais sur le bulletin.

Questions de clôture

Si vous deviez définir votre sentiment général par rapport à ces vignettes, qu'est-ce que vous diriez ?

Je trouve qu'il y a beaucoup de bonnes idées, mais je trouve aussi que quand on est plongé dans la réalité du terrain, on se rend vite compte qu'il n'y a plus tellement de place à toute cette créativité en fait. Quand on est noyé dans le travail avec ce rythme-là, ça devient aussi compliqué. J'ai trois semaines après les vacances pour tout boucler. Je ne peux pas me dire que je donne une liberté de délai pour faire les évaluations. Du coup, il y a cette réalité des délais à tenir.

Vous avez beaucoup parlé du passage au CO, ça a beaucoup d'influence sur votre pratique évaluative ?

Oui et non. Je ne regarde pas forcément ce qui va arriver après car on connaît les objectifs du cycle et on sait où on doit les mener, mais je les préviens qu'ici c'est le monde des « bisounours » et qu'ils vont se prendre une claque l'année prochaine, car il y a un grand saut. Tous, quel que soit le niveau.

Est-ce que vous pensez que vous auriez le droit de faire ces propositions ?

Oui, il y a juste les choses qui ont à voir avec l'informatique, en rapport avec la protection des données. Mais après oui, il y a tout qui est envisageable. Et pour ça nous avons de la chance dans notre métier, nous avons encore pour le moment une jolie part de liberté. Mais la forme finale est toujours la même. Après c'est juste qu'il y a plusieurs chemins pour y arriver.

Est-ce que ça éveille des questionnements en vous ces situations ?

Oui toujours, je suis toujours dans le questionnement de moi-même, dans la recherche de pouvoir perfectionner, améliorer, proposer quelque chose aux élèves qui puissent mieux leur convenir. Parce que là pour l'instant tout est très conventionnel. Donc si moi de temps en temps, ici et là, je peux avoir de nouvelles idées, c'est bien.

Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter à l'entretien ?

Non.

ENTRETIEN 5 : HÉLÈNE

Profil de l'enseignante

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

C'est ma 13^{ème} année.

Dans quel degré ?

Toujours des 7-8H.

À quel pourcentage est-ce que vous enseignez ?

100% pendant 7 ans puis 50%.

Comment faites-vous lorsque vous préparez une évaluation ? Le processus complet.

Moi dans un premier temps je me base sur mes planifications qui sont en lien avec le PER principalement, et donc je construis toutes mes leçons par rapport à ça, je travaille déjà dans mes leçons, dans la construction de mes leçons, sur des formes d'évaluation un petit peu différentes, donc soit une évaluation diagnostique pour situer les élèves. Donc tout ça pour moi c'est un processus d'évaluation hyper pertinent, donc on commence par des évaluations diagnostiques, pas partout, pas tout le temps, mais enfin les prérequis c'est quand même important. Surtout quand on a des 7H puisqu'on les accueille, c'est un nouveau groupe classe. Et puis ensuite je fais beaucoup d'auto-évaluation ou de co-évaluation, entre eux, pour eux donc j'aime bien qu'ils soient pertinents autour des objectifs qu'on attend d'eux, donc je leur donne l'objectif de la leçon, ou je vais leur dire qu'aujourd'hui on a travaillé tel ou tel objectif, qu'est-ce qu'ils pensent, où ils pensent se situer par rapport à cet objectif, ou alors ils le font... je l'ai dit par deux, etc. Et puis après il y a une phase d'évaluation formative qui là alors est... pour moi est hyper importante, ça veut dire que je propose un travail dans lequel je mets tous les objectifs de mon évaluation sommative, que je teste plutôt de manière... il n'y a pas forcément de lien à faire, ce ne sont pas forcément de hauts niveaux taxonomiques, ce sont des choses assez basiques, c'est rendre un savoir, le donner comme ça, comme ils l'ont. Et puis après dans les évaluations sommatives, alors là par contre je vais demander qu'ils analysent, qu'ils fassent des liens entre les choses. Et une semaine avant les évaluations je donne les objectifs aux élèves. Mon expérience me montre que ce n'est pas forcément pertinent, malheureusement, parce que les élèves ne savent pas toujours quoi faire de ces objectifs, c'est pour ça aussi que dans le processus, dans les constructions de leçons, j'essaie toujours de leur expliquer « c'est un objectif, qu'on peut évaluer, donc attention de faire le lien », voilà, donc après dans

l'évaluation sommative, en général les objectifs sont repris. Je le dis, ils sont... ouais... ils ne sont pas retranscrits exactement la même chose parce que la plupart ils ont augmenté dans le niveau taxonomique, ça veut dire que ce n'est pas « citer les événements de l'histoire », mais ça va être « les placer l'un par rapport à l'autre », donc ça demande une analyse, ça demande une réflexion autour des événements, etc. Donc voilà, ça c'est mon processus, c'est le processus que je mets en place pour une évaluation sommative.

Merci. Lorsque vous faites passer l'évaluation sommative à vos élèves, comment est-ce que ça s'installe dans votre classe ?

Alors il y a beaucoup de choses qui se passent dans nos classes à l'heure actuelle, en tout cas dans la mienne. Moi j'ai des élèves qui ont des besoins particuliers, qui ont ce qu'on appelle la compensation des désavantages, donc moi j'ai une élève qui est sur ordinateur donc ça c'est déjà une mise en place particulière, j'adapte pour les élèves dyslexiques : papier jaune, évaluations plus grandes, police adaptée. Et puis après, la mise en place alors on commence toujours par un petit exercice de brain gym, on bouge, je demande ce dont ils ont besoin, on boit un petit peu, etc, donc on les met en condition. Ensuite, ils peuvent choisir leur place, ça veut dire qu'on a différentes assises, on a aussi la possibilité de s'isoler dans le couloir si on le souhaite. Et une fois qu'on est prêts, ben je... ils ont par contre alors des séparations, ils ne peuvent pas être l'un à côté de l'autre. Voilà, on met des séparations, et puis je leur demande de sortir le matériel nécessaire, s'ils ont besoin de crayons de couleur, d'une règle etc, ils ont ce qu'il faut sur leur bureau. Et après ils travaillent. Voilà.

Ah et on... Ah non. Ce n'est pas vrai, ce n'est pas fini, pardon ! On lit encore les consignes ensemble, et moi j'ai une pratique qui... que je... parce qu'on dit toujours aux élèves « il faut relire ». Et on sait dans le développement de l'enfant qu'un élève avant 13, 14 ans, il n'est pas du tout capable de faire preuve de métacognition, il a beaucoup de peine à sortir de la situation et l'analyser. Donc en fait, moi je mets ça en place dans ma classe, c'est qu'ils passent en rouge ce qui est à faire, l'action, le... le... le... je ne sais pas, « souligne », « entoure », donc ça ils doivent le passer en rouge, et en vert on passe la chose importante de la consigne. Et en fait, lors de la relecture je ne leur demande pas de relire bêtement, mais je leur dis « vous mettez un vu : est-ce que j'ai bien entouré ? » et ils doivent relire juste la chose importante de la consigne. Et puis ça leur permet de dire « ah bah je devais entourer, ah non, mince, j'ai souligné ». Ok, bon, après ça c'est des détails, on ne va pas compter faux parce que c'est souligné au lieu d'être entouré ou l'inverse, mais je veux dire là, du coup ils vérifient, ils valident ce qu'ils ont fait, et puis la chose importante : « ah ouais non mais je devais... ah il y avait « les » différences, ah moi j'en ai souligné qu'une ». Donc je reviens dans mon travail de manière plus pertinente. C'est un outil que beaucoup d'élèves prennent, je ne dirais pas le... pas du tout le 100% parce que bah voilà, ça reste

quand même une tâche qui est difficile, mais je dirais qu'un bon 60% des enfants arrive à éviter certaines erreurs dans ce procédé de relecture. Voilà.

C'est très intéressant, merci ! Comment l'évaluation est-elle vécue dans votre établissement ? Est-ce que vous faites des collaborations ? Est-ce que vous avez une pression de la part du RE ou... ?

C'est rigolo parce que c'est un peu le... un gros point qu'on soulève ces temps dans les PECP, les réunions qu'on a le mercredi. Alors, le problème de notre établissement, je ne sais pas si c'est un problème mais enfin, en tout cas un point qui nous empêche de collaborer, ou qui nous empêche d'aller jusqu'au bout de la collaboration, c'est qu'on a une classe par degré. Donc moi je ne peux pas dire à ma collègue de 8H « viens, on fait la même éval », mais je pense que ce n'est pas non plus un mal, parce que finalement, on enseigne chacune de manière différente, on questionne de manière différente, et le but d'une évaluation ce n'est pas que ce soit un piège pour l'élève quoi. Ce n'est pas qu'il sache tout, et puis parce que la question elle est posée différemment de ce qu'il a l'habitude, il se trompe, ou il est induit en erreur. Donc voilà, moi j'aime bien cette liberté de pouvoir faire les évaluations selon ce que j'ai travaillé, selon ce que j'ai planifié, selon ce que j'ai pu voir avec eux, et du coup voilà, on n'a pas tellement de collaboration, par contre on a des collaborations au niveau des planifications, on a en général le même cursus 7-8, ça veut dire que ma collègue elle va... quand elle reprend les 7H, on fait ensemble, on discute ensemble de la planification 7H, on discute ensemble de la planification 8H, pour se dire ben « les élèves qui sont passés ou chez elle, ou chez nous, ils ont le même bagage quoi, le même... ils sont passés par les mêmes points. Mais on a peu de collaboration. Et au niveau de la pression, moi je ne ressens pas énormément de pression de la part de,... par exemple de notre RE. Ce que je ressens plus comme pression en 7-8, c'est ce fameux passage EPCO. Voilà, moi je travaille dans le groupe de maths de ce projet, enfin de ces examens du passage école primaire CO. Je trouve pertinent quand même d'avoir à un moment donné une évaluation des acquis des élèves, mais je pense qu'une simple évaluation de fin de cycle suffirait, et c'est vrai qu'en 8H ça met beaucoup de pression. Ça veut dire qu'il faut avoir on dit deux notes dans les domaines principaux, mais deux notes, il n'y a jamais vraiment de moyenne quand on fait... au moment de chiffrer le passage au CO, si on n'a que deux notes, c'est beaucoup de pondération, les parents ils n'aiment pas tellement ça, c'est difficile de les faire entrer dans ce processus aussi d'observation. Et puis après on peut avoir un très bon rapport avec les parents qui fait que les parents nous font confiance, et puis il y a des fois où c'est plus compliqué avec les parents, c'est des parents qui ont été... qui n'ont pas aimé l'école, qui se sont sentis dévalorisés aussi lorsqu'ils étaient élèves, et puis du coup ils ne font pas confiance à l'école, donc pour eux les chiffres c'est très important, et l'avis des maîtresses l'est moins. Donc là aussi on est dans un procédé qui n'est pas... pour moi qui a beaucoup de limites.

Et du coup est-ce qu'il faudrait plus de notes pour avoir une moyenne plus...

Bien sûr qu'il faudrait plus de notes, mais alors il faut qu'on puisse par exemple... En français on doit évaluer tous les domaines du français, ça veut dire tous les L224, 226, 200... ça demande un temps incroyable, ça demande d'être arrivé au bout des processus... Alors on nous dit « pas forcément », mais moi je me vois mal évaluer la moitié du complément de phrase et pas l'autre ! Enfin, je trouve qu'on doit aller au bout, il faut que ça tombe toujours au même moment ou en tout cas dans la semaine parce que voilà. Il faut faire de l'expression orale, il faut faire de l'expression écrite, il faut faire de la lecture, il faut faire tout ce qui est structuration, donc tous les domaines... voilà, de la structuration... ça... J'en oublie sûrement, là comme ça, en les énumérant, donc ça demande... c'est vraiment compliqué quoi. Et faire plus, par exemple, que 2 notes de français, je ne vois pas bien comment. Au même poids hein ! ça veut dire... après bien sûr qu'on pourrait refaire vite une petite compréhension de l'oral ou voilà, mais du coup quel poids elle a par rapport à des évaluations mammouths, un peu, géantes comme ça, où on a 60 points et puis on a d'un coup une petite éval de 20 points qui vaut le m... qui a le même prorata que les 2 autres quoi. Ouais. Donc voilà, c'est un petit peu les limites. Moi, en tout cas en 8H c'est vrai que je cours après le temps, j'ai toujours l'impression d'avoir ça dans la tête « l'évaluation, l'évaluation... », et ce qui est un peu dommage, mais voilà, après 13 ans je m'y suis faite, je m'adapte !

Quelles sont les fonctions de l'évaluation ?

Heuu bah.... Je ne sais pas. Non, j'ai plusieurs réponses. J'ai une réponse très scolaire, très bonne élève qui va dire « ça permet d'évaluer le niveau des élèves dans les branches scolaires », et au final je me dis « mais voilà, est-ce que ça veut dire qu'un enfant réussit parce qu'il a des bonnes notes scolaires, parce qu'il a 6 partout c'est un élève brillant ? Moi je mets beaucoup de pincettes à dire ça parce que pour moi un élève qui a un bon sens de la vie, qui est débrouillard, qui est manuel... Il a tout autant de qualités qu'un élève qui réussit. Donc voilà, ça sert à... Je pense que ça sert à la société cette évaluation. En tout cas, moi ça ne me fait pas avoir un regard plus positif sur un élève, au contraire quoi je veux dire voilà, je trouve que dans toutes les petites failles il y a plein de choses à aller chercher, et puis je pense que c'est le rôle de l'école de mener les enfants au mieux de ce qu'ils peuvent faire, mais dans tous les domaines de nouveau. Et de nouveau, ces évaluations c'est le français qui compte, c'est les maths, c'est l'allemand, c'est l'anglais, c'est les sciences, enfin c'est les SHS/SN. Mais est-ce qu'il y a des enfants brillants dans d'autres domaines et puis qu'on a beaucoup de peine à valoriser quoi. Donc voilà, moi j'ai, moi j'évalue parce qu'on me le demande et puis je pense que c'est quand même bien ! De dire « oui, il a des compétences ». Ça permet bien sûr d'évaluer des compétences, ou des connaissances. Mais il faudrait évaluer de la même manière partout. Enfin avec le même... avec la

même force, parce que je pense que voilà, un artiste réussira tout aussi bien sa vie qu'un mathématicien... Enfin voilà, j'ai beaucoup d'a priori par rapport à l'évaluation, mais je le fais. J'essaie de le faire en tout cas au mieux, en me disant bah, je ne vais pas mettre plus de poids à la conjugaison parce que savoir conjuguer un verbe c'est plus important que de comprendre une conversation, donc j'essaie aussi de mettre le même poids dans les différents domaines de mes évaluations. Pour ne pas prêter les élèves.

Et du coup, l'évaluation telle qu'elle est pratiquée actuellement dans l'école en général, elle remplit quelles fonctions en priorité ?

Heuu... Celles que j'ai dites... Qui permet de... Mais franchement, nous en 8H, voilà, on doit... on doit... on doit classer les élèves, en 3 groupes. Ça sert à ça. Pour moi. Voilà. Enfin pour moi... Pour la société, pas pour moi. Parce que pour moi je vois d'autres choses dans les évaluations. Mais voilà !

Mais est-ce que l'évaluation elle remplit les fonctions que devrait remplir l'évaluation selon vous ?

Ah oui, bah oui. Parce qu'on nous demande de mettre des notes aux élèves, alors ça remplit tout à fait la fonction. Moi je me questionne carrément sur la... le bon... le.. le... la raison d'être de l'évaluation ! Alors voilà. Mais après si on doit parler de la f... pour moi l'évaluation, oui elle remplit son rôle. Elle évalue. Elle nivelle. Elle met des niveaux. Elle classe, en niveaux, les élèves. Oui. Elle fait ça très bien.

Présentation des vignettes et réactions

1^{ère} vignette : code secret

(Rit un peu pendant la lecture)

Ok. Heu... Bah c'est un système de différenciation. Je... Je... Bah moi je ne sais pas comment on s'en sort si on fait quelque chose comme ça ! Et... ouais... Je ne sais pas. Je ne trouve pas ça hyper pertinent. Je pense qu'on a... J'imagine que c'est une façon de... Enfin j'y vois une confidentialité de la note, dans ce choix de fonctionnement, et je pense qu'il y a d'autres moyens de garder secret... Enfin secret, de... Voilà, on ne rend pas les évaluations dans l'ordre de la meilleure à la moins bonne, on pose les évaluations sur le bureau à l'envers... Enfin il y a... Ouais je trouve que... Je ne sais pas. J'y trouve plutôt des limites au niveau de l'enseignant, qui va se tirer des balles en écrivant « léopard » et dieu sait quoi d'autre ! Ouais, enfin je ne sais pas, non. Heuu non. Ça ne me parle pas du tout. Voilà ! Je pense qu'il y a d'autres façons de faire.

2^{ème} vignette : choix du moment de l'évaluation

Alors, ça me parle bien, vraiment, dans le sens où on peut aussi... on peut proposer aux enfants de valider eux-mêmes lorsqu'ils sont prêts, et... Mais ça veut d... Ouais, ça demande de nouveau beaucoup d'organisation dans une classe à 20, 25 hein, ce qui est le cas chez nous. Mais ce que j'aime bien c'est que l'enfant il a une semaine pour être sûr de lui. Il peut peut-être refaire des ateliers de consolidation, il peut peut-être demander un avis, il peut lui-même faire son auto-évaluation si on lui a donné les objectifs, on peut la regarder avec lui s'il y a le temps. Ça veut dire que les bons élèves aussi ils ne traînent pas sur des choses qu'ils ont comprises depuis 1000 ans. Ils font, et puis après il y a des activités de prolongement, il y a des choses qui sont prévues pour eux. Et puis ceux qui ont plus de peine, ils ont aussi le temps, et puis c'est important de dire « ouais, moi je suis prêt, je me sens prêt ». Enfin, je trouve que c'est vraiment bien, et je ne sais pas comment dire mais je trouve que c'est mettre l'élève face à ses responsabilités, ce qui est important, et ouais lui permettre de dire... de se faire confiance, enfin je trouve qu'il y a pas mal d'enjeux dans cette situation, ça me plait beaucoup. Ça c'est dans mon idéal pédagogique, un jour, je ferai ça. J'aime bien, j'aime vraiment bien. Ça me parle.

Et dans les limites ?

Ah bah les limites je l'ai dit, c'est l'organisation quoi. Là alors chacun a son programme différencié. Il y a, il faut des activités... Admettons qu'avant ça il y ait eu une phase d'évaluation formative, les élèves ont des choses à retravailler, il y en a qui peuvent foncer... Donc ça veut dire ceux qui foncent, qu'est-ce qu'ils font ? Ils vont foncer à plein de moments différents. Où on les place pour les évaluations. Comment on fait pour être sûr qu'ils ne sont pas en train de se passer les réponses. Il y a pas mal de limites, mais je dis, dans un idéal pédagogique, ça c'est vraiment intéressant. A voir comment le mettre en œuvre.

3^{ème} vignette : pause

Bah ça je le fais aussi. En 7H ils ont le droit de sortir, ils ont le droit de descendre dans la cour, ils ont le droit de bouger un peu. Je les encourage aussi, quand ils ont fini leur travail, c'est de le poser, et puis de faire un peu de nouveau de brain gym, mais plus soft que faire le cross crawl ou comme ça. Donc moi je les encourage à faire ça, mais pas forcément dessiner ou lire, plutôt quelque chose qui permette de recentrer un petit peu leur concentration. Et je suis quand même attentive au fait qu'au CO, il y a quand même un grand saut entre l'école primaire et l'école secondaire, et moi je leur dis bah « en 8H il faut vraiment arriver à vous reconcentrer, à retrouver votre... ouais à vous recentrer, sans vous lever de votre chaise quoi, ça veut dire de trouver un moyen... ». Mais en 7H ils peuvent le faire, sans problème, mais je trouve que c'est bien heuu... voilà, c'est quand même... ça ça a beaucoup évolué, même en 13 ans hein. Au moment où j'ai commencé, les enfants ils étaient très attentifs, ils

avaient vraiment une faculté d'attention qui était meilleure que maintenant. On switch aussi beaucoup hein ! Même nous dans notre travail, on est tout le temps en train de leur proposer autre chose, quelque chose de plus motivant etc. Et puis je pense que c'est important qu'ils arrivent à revenir sur eux-mêmes seuls. Alors voilà. Je leur donne des petites astuces. Et en 8H j'exige d'eux qu'ils trouvent à se reconcentrer par eux-mêmes. Sans... Mais de nouveau on ne peut pas leur dire « débrouille-toi pour te reconcentrer ! », je pense que c'est notre rôle, pour les rendre autonomes par rapport à telle pratique, c'est de leur montrer comment faire. Et puis après, ils peuvent réinvestir ça pour eux. Ça me parle ! ça me parle.

4^{ème} vignette : évaluations en série

Ouais c'est bien, c'est bien. J'ai peur que certains ne soient jamais satisfaits, ça c'est une première limite que je vois. Ou alors que certains soient trop vite satisfaits. Mais après... je ne sais pas. Il faudrait aussi peut-être différencier les évaluations parce que si c'est 3 fois la même au bout d'un moment... ça devient facile d'avoir des 6. C'est intéressant du point de vue de l'élève. Ça veut dire du point de vue de la construction de son estime de lui-même, de... ça ça me parle, mais par rapport au rôle que devrait jouer une évaluation, je ne suis pas convaincue que ça joue son rôle donc... je ne sais pas.

Pourquoi vous n'êtes pas convaincue que ça joue son rôle par rapport à la fonction justement de l'évaluation ?

Ben... alors... de la fonction qu'on impose hein, je le redis encore une fois c'est, bah, pour moi... si on peut chaque fois améliorer sa note, si c'est toujours sur les mêmes questions... Voilà, il manque peut-être certaines informations dans cette situation mais si pour moi c'est 3 fois la même évaluation qui est proposée aux élèves, au bout d'un moment ils connaissent la bonne réponse, ils ont vu où ils s'étaient trompés, ils peuvent améliorer... ce n'est pas forcément hyper pertinent pour avoir un résultat qui les place dans les 3 niveaux j'ai envie de dire. Voilà, dans les... qui quantifie leur résultat. Mais par contre au niveau de l'estime de soi, au niveau de la prise en charge que peut faire l'élève de lui-même « ouais, moi là, ça... non, moi là je ne suis pas content », ou bien « je dois apprendre à me satisfaire de ça, je ne peux pas non plus toujours... dans ce domaine-là je ne vais pas toujours pouvoir faire mieux », ou bien me dire « ouais moi, ça ça me... » ou bien « là je dois persévérer, mais je n'en ai pas envie »... Enfin je pense qu'il y a pas mal d'enjeux au niveau de l'élève et de sa progression pour lui, mais au niveau de l'évaluation, je pense que ça a des limites, par rapport à un score.

Mais du coup pour vous, la note ça ne doit pas seulement être de quoi l'élève est capable, mais ça doit aussi être à quel rythme il a appris et combien d'essais il a eu besoin et...

Ben oui... ça c'est... On n'a pas le choix. On n'a vraiment pas le choix au niveau de... bah au niveau de nos calendriers, au niveau... je veux dire on ne peut pas laisser... ça c'est une école privée, c'est une école Steiner où l'enfant il apprend selon son rythme, et le rôle de l'école publique ce n'est pas celui-ci. C'est clairement... Enfin je veux dire ça c'est les... bah oui, c'est les limites d'un système qui est tel qu'il est, mais le rêve ce serait bien sûr d'avoir des classes à 10 et puis de faire des projets personnels pour chacun, d'aller dans ce qui leur plaît etc, mais nous on a des planifications et on a un rythme à suivre. Je veux dire si on laisse 8 semaines les élèves s'évaluer, puis après encore se réévaluer, puis éventuellement refaire une éval... Je veux dire on est au mois de janvier et puis on a fait 3 semaines de notre programme, mais on a un programme à tenir. Ça c'est, alors ça c'est sûr que c'est les impératifs de l'évaluation. Donc voilà, ça me parle pour l'élève, mais au niveau de l'évaluation c'est inimaginable. Je pense.

5^{ème} vignette : ceintures

Non bah c'est... c'est bien ! Je trouve que tout ces systèmes qui ont un... Où l'enfant il doit se prendre en charge, il peut progresser selon ses besoins, ils sont hyper intéressants, je l'ai dit, du point de vue de l'élève, et ça ça me paraît vraiment compliqué à gérer dans une organisation de classe quoi. Ça veut dire qu'il faut vraiment avoir du travail pour chacun, il faut aider un élève qui est en difficulté sur un domaine, après il faut changer au niveau de la dynamique de classe... C'est un monstre job quoi. Et puis je ne suis pas sûre que ce soit complètement réalisable. Ça ça... C'est vraiment... ça a vraiment été fait ? (oui). Ok, et ils étaient 12 dans la classe ? (Non, je ne pense pas. Classe taille normale). Ok, d'accord.

Qu'est-ce qu'il faudrait selon vous comme contexte de classe justement pour que ce soit possible en fait ?

Ben... des effectifs moins élevés quoi. Et peut-être... Peut-être que ça c'est faisable si on peut aussi regrouper les élèves par... par compétences. Ça veut dire décroïsonner, si on est dans un grand centre scolaire, on évalue les élèves en début de 7H en mathématiques, sur leurs prérequis de nouveau, évaluation diagnostique, et à partir de là on dit ben on fait le groupe des jaunes, le groupe des roses et le groupes des violets, je ne sais pas hein, j'invente. Et puis... voilà, ça veut dire que peut-être dans le groupe des roses, non mais dans le groupe des jaunes, ils font tous, ils peuvent tous passer la ceinture jaune après une semaine, et puis alors ça veut dire que pour les leçons de math, on travaille en décroïsonnement. Je pense que ça demande vraiment une grosse organisation. Et puis après voilà, dire « bah les roses ils ont besoin de plus de temps, donc ils prennent plus de temps, et puis les violets

ben, je ne sais pas, c'est vraiment difficile, donc on doit vraiment reprendre à la base et puis on les aide à franchir doucement les paliers ». Après voilà, il y aura des différences de rythme énormes, dans un truc comme ça. Ça veut dire que certains élèves, mais... on l'a vu avec... moi je l'ai vu avec le confinement, mes élèves, certains élèves ils n'ont pas besoin de moi pour apprendre. Je leur montre une fois, en frontal je leur dis « mesure d'angle, c'est comme ça, comme ça », j'en ai 5 dans la classe, ils font des exercices tout justes après 3 minutes d'explications. Et j'en ai, je pense qu'ils sont toujours à se demander comment... dans quel sens ils doivent tenir leur équerre. Donc je me dis, ça va faire aussi des autoroutes pour des élèves qui sont bons, tant mieux, mais la différence elle se creuse vraiment, et puis si c'est ça les objectifs de toute l'année, voire les ceintures noires peut-être c'est même du prolongement, ben ceux qui ont fini leur ceinture noire et ben... après ils font quoi ? Du français ! Non mais, de nouveau, un peu le sou... J'aime bien, je... Ouais, je conçois mais j'ai... Je ne sais pas. J'ai beaucoup de peine à voir mis en œuvre. Ça alors c'est un peu... dans les... de nouveau, c'est l'idéal de la pédagogie, et puis je pense qu'il faut se méfier de ça aussi. Je me dis, celui qui a fait ça dans sa classe à 26 (parce que moi j'en ai eu... bah cette année j'en ai moins mais l'année passée j'en avais 26) je me dis, s'il a réussi à faire ça et puis que tout le monde était enchanté bah, c'est vachement bien. Et puis qu'il n'a laissé personne sur le carreau, et puis qu'il s'est occupé la même chose d'Elie que des autres, tant mieux, mais ouais, je ne sais pas, j'ai un peu de... La différenciation, oui, c'est hyper important, mais... A quel degré et puis combien de temps... Ouais. C'est des heures et des heures de travail. Je ne sais pas, il faut être un groupe, il faut monter ça à plusieurs.

6^{ème} vignette : bulletin d'appréciations

Ouais, bah je trouve ça, je trouve ça très bien. Je trouve ça très bien, je pense que c'est important, je ne l'ai pas regardé, mais je pense que c'est important d'utiliser un vocabulaire relativement simple dans ce qu'on écrit, parce que si c'est pour informer, pour faire un feedback aux parents, voilà, si on met des termes... Ouais, des termes... comment on dit... de... compliqués, ça ne sert à rien, mais là ça me parle. Et puis... ouais. Je pense que ça c'est un travail qui est tout à fait faisable, avec les observations qu'on fait aussi au quotidien en classe, de faire un retour comme ça, c'est pertinent. Je n'ai pas regardé la qualité des appréciations, mais je me dis voilà, si c'est juste observer et donner un retour sur le travail, ça me paraît bien.

Ce serait utile pour quoi selon vous ? Pour l'enfant ? Pour le parent ?

Ça dépend comment on le fait, est-ce qu'on le fait lire aux élèves, est-ce qu'on leur demande de dire ce qu'ils ont compris, est-ce qu'ils sont d'accord, ou est-ce qu'eux font la même chose, de s'évaluer sur ces compétences ? Moi je pense que c'est hyper important le partenariat qu'on peut avoir avec les parents, donc je pense que c'est bien si ça c'est destiné aussi aux parents. Mais voilà, pour ne pas

demander aux enfants d'en faire de même ? « Est-ce que tu es capable de lire, d'utiliser un tableau à simple ou à double entrée ? » « Ah, ouais bah des fois c'est un petit peu difficile ». Déjà juste de... Ou bien « oui, j'y arrive bien, je me sens à l'aise ». Voilà, d'avoir un curseur aussi au niveau de l'élève, peut-être que ça ajouterait de la pertinence pour l'enfant, parce qu'il faut toujours se dire, bien sûr que c'est important de communiquer aux parents, mais de nouveau, au centre c'est l'élève, et puis si lui il n'a pas de motivation, s'il ne comprend pas ce qui est fait, ça ne sert à rien. Donc voilà, comme on le disait, tout ces... Enfin, la situation 5 etc, c'est hyper pertinent pour l'élève parce qu'il sait exactement ce qu'il fait, mais après ça peut aussi surcharger certains hein. De... « ah... je dois faire tout ça, et puis je dois savoir tout ça... ». Donc voilà, là ça me paraît... C'est clair, c'est cadré, c'est... voilà. Non.

7^{ème} vignette : logiciel de suivi d'acquisition des compétences

(Durant la lecture) ... Moyenne de classe... moyenne de l'élève... Ouah non, mais ça non, mais ça il ne faut pas faire !

Heuu... non. Je... Enfin... Oui, pour nous, enfin je pense que pour soi c'est hyper pertinent, c'est un outil qui a l'air vraiment bien. Je pense qu'il faut savoir l'utiliser, mais une fois qu'on sait ça doit être pas mal. Je v... Mais je ne vois pas l'intérêt de communiquer ça aux parents, les objectifs ne sont pas faits pour les parents. C'est pour ça que je disais aussi que je me questionnais sur la... Quand on remet les objectifs aux élèves pour préparer une éval. De toute façon la plupart du temps ils nous disent « ah, j'ai pas compris ce que je dois faire, c'est quoi un document iconographique ? ». Enfin, ils posent plein de questions sur les objectifs, donc non, là je pense que ça va trop loin, ce n'est pas aux parents de s'assurer de la progression des élèves, ce n'est pas aux parents de reprendre peut-être ce qui est... enfin ce qui est non atteint. C'est important de le signaler, mais de là à... Enfin, je veux dire ça met beaucoup de pression quoi, aux parents. Et puis ce n'est pas leur travail. Et puis ouais, les moyennes de classe ce n'est pas... On ne fait plus ça. Non, non. Un outil pour nous, mais pas... Pas à remettre aux élèves, ni aux parents.

Et c'est quoi la différence pour vous entre la vignette 7 là et la 6 ? Pourquoi vous pensez que la 6, c'était intéressant pour les parents, pour l'élève et tout ça, mais pas trop la 7 ?

Parce que là (montre la vignette 6), il n'y a pas tout qui est dit. On reste quand même plus évasifs, les objectifs, les compétences, ce sont des choses qu'on travaille en classe, enfin qu'on est... Ouais, c'est une bonne question mais... Pour moi ça paraît moins... Ouais, bah on n'a pas discuté de ça, mais là, on n'est pas obligé de mettre ces objectifs-là ? On peut mettre, on peut rester plus évasifs, ça veut dire « organiser des données en choisissant un tableau adapté », mais ce n'est pas... ça ne va pas lister exactement tous les tableaux etc, on reste dans quelque chose de plus global, qui... j'espère qui est,

qui met aussi en valeur ce que l'élève est déjà capable de faire, qui va donner des pistes... Mais là, en gros bah ça c'est non atteint, donc on va, on va, on va prendre maintenant 2 heures pour refaire les « non atteint » parce que ça ne va jamais aller, etc. Je trouve que ça met beaucoup de pression. Et puis ouais, je l'ai dit, la moyenne de classe c'est très malsain.

Ça (vignette 6) c'est..., là ça permet..., enfin ça c'est pour l'élève, pour lui, pour se construire lui. Ça (vignette7)... déjà c'est comparatif des autres, et puis après, je pense qu'on a... voilà, on peut le communiquer aux parents, les objectifs qui ne sont pas atteint ou... Moi je les passe en couleur dans les évaluations. En rose clair, comme ça je dis « attention, là tu n'as pas obtenu les points ». Mais ça ne veut pas dire, ouais, ça ne met pas en exergue tout ça. Là ça a l'air d'être en plus un bon élève quoi. Celui qui est en dessous des moyennes de classe c'est rooooouge (parcourt toute la liste avec le doigt). Et un tout petit peu vert. Je trouve que c'est... voilà.

Donc vous, ce qui vous embête là, c'est le détail et les couleurs peut-être aussi ?

Oui, et puis la densité.

Le fait que c'est écrit non atteint et tout ça ?

Ouais et puis c'est... Ça c'est du langage de professionnels. C'est quelque chose qui s'adresse à des professionnels, avec des termes de professionnels. Aller expliquer ça à des parents en réunion ou bien en entretien, enfin je veux dire, ce tableau-là, voilà enfin, je pense que c'est important de, de rendre les choses plus claires pour les parents, en utilisant des termes plus simples, et puis ça ça reste un outil pertinent qu'on peut présenter aux parents si on doit valider une orientation par exemple, parce que voilà, si on... Mais on peut rester sur quelque chose de beaucoup plus... De beaucoup moins... Je ne sais pas, ça c'est indigeste pour quelqu'un qui n'est pas... Même pour nous hein, je veux dire moi ça me fait un peu peur cette histoire, donc je me dis pour quelqu'un qui n'est pas là-dedans... Et puis franchement, certains parents ce n'est pas leur job quoi. Et ils nous le disent hein. « Moi je vous laisse faire, c'est pas mon job ». « Oui bah oui, laissez-nous faire, c'est une bonne idée ! » Donc voilà, un retour, une appréciation, une félicitation, un défi... Mais pas... ça c'est notre job, ça... Ouais.

8^{ème} vignette : pondération

C'est... C'est... Oui, il faudrait. Il faudrait vraiment, et je pense que sans le passage à l'EPCO, on le ferait volontiers. Mais on ne peut pas. Enfin moi, je ne me sens pas... Pourtant j'ai de l'aplomb, je veux dire, ça fait longtemps que j'oriente, j'ai eu des situations pas faciles, etc. J'ai eu un exemple hein, moi j'ai eu une élève qui n'a pas réussi... Donc elle était PG, c'était sûr, elle a toujours travaillé, d'ailleurs elle a réussi sa PG etc. Et en fait, elle avait des notes... Non les notes ce n'était pas bon, elle a fait l'examen et ça n'a pas bien été. Et moi je n'ai pas lâché, j'ai écrit PG, et j'ai eu un rendez-vous avec le directeur

du CO qui m'a dit « mais alors comment, alors si les notes elles ne vont pas, il fallait pondérer les notes... ». J'ai dit non, moi j'ai mis les notes comme elles étaient, parce que c'est ce que j'ai évalué, c'est comme ça que j'ai établi mon seuil, en fonction de ce que j'avais travaillé, parce qu'il faut savoir que voilà, ils ne sont pas obligés d'être aux 2/3, ils peuvent aussi être pondérés etc. J'ai dit « moi je suis juste, je suis droite dans mes baskets avec mes évaluations, elle n'a pas réussi. Mais c'est une élève qui mérite d'aller en PG, parce que j'ai... », j'avais deux pages d'observations, recto-verso, j'avais des tableaux etc. Et en fait, j'ai dû me battre comme une lionne quoi. Donc je me dis, ouais la pondération, enfin... la pondération c'est bien joli, mais les gens ils n'ont pas confiance en ça, et c'est compliqué quoi. Là en fait, j'aurais... ouais ! J'aurais dû tricher pour que ça passe. Alors que du coup j'ai... je suis restée droite, et puis ça n'a pas fonctionné. Donc je me dis... Ouais, c'est... c'est difficile. Quand on est en 7-8, c'est quand même compliqué de... de pondérer. Ça ne passe pas très bien. Et puis si on pondère deux élèves qui ont... Un 4,5 et un 4 admettons. Et puis à un élève on va dire « il est méritant, il est autonome, il a fait des progrès... », on met 4,5 et puis l'autre on met 4, les parents ça parle, et puis alors là... « Quoi, vous mettez... c'est 4,25 pour les deux ! C'est 4,5 pour tout le monde... » On est encore comme ça, dans ce schéma-là, et moi je... du coup je préfère faire 3 notes. Pour avoir... Pour lever cette incertitude et puis dire « bah oui c'est un 4,5 » ou « non c'est un 4 ». Et voilà.

Donc les gens ne sont pas prêts ? Donc les gens, ce sont les parents ?

Ouais, c'est ça, c'est les... les directeurs de CO, quand on doit orienter ils... pour eux, la pondération ça rentre pas en ligne de compte, c'est les notes.

Mais vous vous disiez que la pondération, ce n'est pas possible. Ce n'est pas possible sur les évaluations, ce n'est pas possible sur la moyenne ?

C'est le tout.

Donc vous, vous ne vous autorisez à pondérer ni sur l'évaluation, ni sur la moyenne ?

Non.

Et pour quelles raisons ?

Parce que les chiffres, ce sont les chiffres. Vraiment. Mais je veux dire, si... On peut le tester hein. Je veux dire, si on le fait, les parents, si on pondère vers le bas, c'est... c'est la crise quoi. Non mais je veux dire, c'est... En orientant, si on dit... Si on pondère vers le haut, ce qu'on fait souvent, enfin ce qu'on fait tout le temps finalement, parce que si on a 4,25 on va mettre 4,5, mais si on pondère vers le bas, les parents ils sont dans notre classe le lendemain, et puis ils nous disent « non mais attend... Vous rigolez là, 4,25, tout le monde sait que ça fait 4,5, tout le monde sait que ça fait 4,5 ! ». C'est vraiment

une réalité. Ça alors je... Je veux dire... Je sais. Enfin je... ouais. Je... Voilà. Ils calculent tout hein ! Ils calculent la moyenne générale des... par exemple pour l'orientation, ils calculent même la moyenne que font toutes les notes, ils disent « oui, mais la moyenne générale... » Parce que nous on travaille sur un système de points hein... Tant... 18 points... Enfin, 21 points à 24 points... 21 points et demi jusqu'à 24 points ça fait la PG, 18 points... Maintenant je ne sais plus mais 18 points et demi à 21 points ça fait G... Mais alors après ils disent « ouais mais heuu, d'accord heuu, ça ne fait pas tant de points. Mais si on fait la moyenne et qu'on divise ça fait... 5... ça fait 4,25, alors ça fait 4,5, donc ça fait G hein ! » Mais non, on ne fait pas comme ça. Donc voilà, les parents... Ils... La pondération, donc quel que soit le sens, ce n'est jamais évident à justifier. Et moi je dis, j'ai beaucoup d'aplomb, je sais ce que je fais, je sais ce que je veux faire, j'ai confiance dans ce que je fais, mais être face à un parent qui désapprouve, je ne vois pas très bien comment on peut... on peut aller contre quoi.

Donc j'entends par rapport aux parents, à un moment vous avez dit aussi, enfin j'entendais dans ce que vous disiez que vous avez confiance dans le chiffre en fait, dans cette note qui... Enfin, pour vous c'est objectif ?

J'essaie d'être le plus objective possible dans l'évaluation, par rapport à ce qui est attendu de l'élève... Je ne dis pas que c'est parfait hein, mais je veux dire, je, je fais en sorte d'avoir des évaluations qui sont pertinentes, des items d'évaluation qui sont... qui permettent de vérifier plusieurs choses, je l'ai dit. Voilà, j'essaie de faire au mieux mon travail, je pense que la qualité de l'évaluation permet de dire, bah oui, il est... c'est juste, ou c'est... Après, ce qu'on pondère, ce qu'on se permet de pondérer, mais vraiment c'est, de nouveau, c'est toujours pour que ce soit au bénéfice de l'élève, c'est par exemple, je mets 5+. Ça veut dire, s'il est à 0,5 points du 5,5, il y a des parents « ah mais vous ne mettez pas 5,5 ? » Non. C'est 5, le nombre de points ça fait 5. Bien sûr que s'il n'avait pas fait la petite erreur ici, il aurait eu 5,5, donc je mets 5+. Et si j'ai un petit doute au niv... enfin je veux dire, je vais pouvoir dire « mais voilà, c'était 4... bah 4,25 mais c'est sûr que c'est un 4,5 parce qu'il y avait un 5+ quelque part » et puis voilà, ça prouve qu'il n'est jamais loin d'être meilleur que ça. Mais dans l'autre sens, la pondération c'est très très compliqué. Ouais.

Mais dans le cas que vous avez dit avant par rapport au CO, pourquoi est-ce que vous vous auto... enfin, dans le sens, pourquoi faire le choix de pousser vers la PG en allant devant le directeur et en amenant tous vos arguments sans pondérer, alors que vous avez la possibilité en fait ?

J'avais deux élèves dans la même situation. Deux élèves. Le même total, le même... voilà. Pas le même profil d'élève. Comment je justifie que pour cet élève-là, je mettais un demi-point de plus à la moyenne, et du coup ça ne se justifiait pas, et comment je justifie que pour l'autre, donc c'était M. et L., comment je justifiais que pour L., je ne mettais pas le demi-point et qu'elle restait en G ? Comment je le justifie ?

Je... Je... Je ne veux... je ne veux pas tricher sur mes notes ! J'aurais pu bien sûr, dire « oui, alors je te mets... Ah, je trouve un truc... », je ne suis pas là pour tricher. Si on vient voir mon travail, je veux que ce soit, que ce soit fait correctement, je ne veux pas qu'on ait à me reprocher quelque chose. Par contre, j'ai des convictions, par contre j'ai des observations. Et là en fait, ce que j'aurais dû faire, ce que m'a reproché le directeur du CO, c'est que je devais mettre... Je devais lui faire passer le nombre de points pour qu'elle les ait. Elle n'avait pas les points, donc on a proposé l'examen.

Je vous laisse continuer juste après, mais « lui faire passer le nombre de points » sur la moyenne ou sur l'évaluation ? Il suggérait quoi le directeur ?

C'était... c'était... peu importe ! C'était de faire en sorte qu'elle ait les points. Mais faire en sorte qu'elle ait les points, alors pourquoi je ne le fais pas pour les douze autres élèves qui ont aussi... qui étaient à un demi-point, ou qui auraient mérité, ou qui « si » quoi. Non ! C'est juste ce que j'ai fait, c'était... au niveau des apprentissages, c'était... Voilà, elle a peut-être loupé une éval, je ne dis pas, elle était malade... elle était... elle avait mal à la tête... Je... je l'ai dit tout ça, j'ai dit « mais il y a plein de facteurs qui font qu'elle n'a peut-être pas réussi cette éval à un demi-point, ou à un quart de point... », non je n'en sais rien, je ne fais pas des quarts de points mais bref ! Mais moi, je ne veux pas tricher. Parce que vis-à-vis de L., je ne pouvais pas dire « mais elle... enfin... M. elle peut passer, elle peut passer en PG, et puis pas l'autre ! ». Donc j'ai dit... Moi, il y a les notes, mais après il y a quelque chose dans ma conviction. Et en fait après, elle a réussi... elle n'a pas obtenu les points, on a dit « elle passe l'examen », on les a préparés à ce fameux examen, et elle n'a pas réussi. Et moi je n'ai pas lâché, et le directeur du CO m'a convoquée. Il m'a dit « non mais... quoi... pourquoi... ». J'ai dit « non, mais je te dis, qu'elle est... elle... c'est une élève avec un profil PG, elle est autonome, elle en veut, c'est une... » voilà, il y avait aussi une situation familiale particulière, j'ai expliqué et tout. Et puis j'ai franchement dû... Et il a convoqué les parents en entretien, il a vu tout le monde, il a dit « on verra à la fin de l'année ». Et puis à la fin de l'année bah c'était bon. Mais je veux dire, c'est aussi... enfin je trouve que faire confiance, ça fait aussi partie de... Enfin je trouve que ça manque quoi. Alors la pondération ça permet de tricher peut-être, je ne sais pas, je conçois que c'est bien ! Je dis pas que ce n'est pas bien et puis je pense que c'est important de le faire. Mais... mais... mais nous il y a trop d'enjeux, franchement. Et c'est pour ça que ce serait bien qu'il n'y ait plus ces EPCO quoi. Parce que ça met beaucoup de pression et ça, et ça... peut-être que ça biaise aussi l'évaluation dans son ensemble, en tout cas dans le cycle 2 quoi.

C'est intéressant... C'est un grand sujet.

Ouais, bah oui bien sûr. Non mais... Parce que nous on nous dit toujours « pondérez, vous pouvez pondérer ». Oui mais... C'est... C'est... Enfin moi, on me l'a appris à la HEP, on m'en a parlé, on m'en

parle encore maintenant, et sur le terrain, on le voit, c'est... c'est... c'est pas vraiment faisable quoi. Si on se permet une fois de...

Ce n'est pas faisable pour vous, c'est vous qui ne vous sentez pas à l'aise ? Ou bien est-ce que ce sont les parents ? Ou bien autre chose ?

Moi je pense... Moi j'ai un problème avec les parents par rapport à ça. J'ai un problème de jug... Pourtant je l'ai dit, je fais mon travail, je ne ménage rien, je... je... voilà. Mais je me vois mal dire à un parent « il a fait 4 et 4,5 et puis je lui met 4 ». Même si, je peux le dire, j'aurais pu mettre 4. Je lui dis des fois « j'aurais pu, j'aurais pu mettre 4 », parce que j'ai le droit de pondérer vers le bas, et qu'honnêtement au niveau des attitudes face au travail, il ne démontre rien. Maintenant et bien, il mérite son 4,5, enfin, on va lui mettre 4,5. Au niveau chiffre, 4,25, ça fait 4,5 alors on lui met 4,5. Mais... voilà ! Après... J'aime mieux que les évaluations me donnent raison, ou que d'un coup, la 3ème évaluation ben il fait 4, et puis je me dis et bien effectivement, c'était un élève qui ne méritait pas son 4,5, que de m'entêter à me battre avec des arguments. Les parents ils viennent avec des calculatrices hein. Ils comptent. Ils comptent. Et ils... des fois... Non mais j'ai une maman, elle m'avait fait un calcul savant, au prorata du nombre de note, alors parce qu'il y avait 5 notes en maths, alors il y avait des 6, alors ça comptait plus que le 3 en allemand... J'étais là... Non, ça ne se passe pas comme ça... Enfin, voilà, les parents ils ont... Ouais, peut-être qu'il y a des choses qu'ils doivent changer au niveau de la mentalité aussi. Je ne sais pas. Mais en tout cas c'est difficile la pondération.

Questions de clôture

Si vous deviez donner votre sentiment général pour l'ensemble des vignettes, qu'est-ce que vous diriez ?

Et bien... (rit) Je ne sais pas ! Sur l'ensemble je... Ouais, je me rends compte qu'il y a vraiment un idéal pédagogique, où chaque élève progresse à son rythme, où on protège l'enfant de... On ne le compare pas par rapport aux autres, on le laisse évoluer à... Voilà, comme il en a besoin. Et puis il y a une réalité sur le terrain qui est un petit peu différente. Où voilà, on a des attentes institutionnelles, on a des attentes... Ben, de nouveau de fin de cycle, et puis je me... je pense qu'il faut arriver à soit... à mettre l'intérêt de l'élève dans sa pratique, à le mettre vraiment en point de mire, et puis après de faire comme on peut. C'est un peu comme ça, il y a ce qu'on aimerait, ce qu'on rêverait de faire, et puis il y a ce qu'on peut faire. Et puis je pense que... c'est un bon... l'enseignement c'est un bon... L'évaluation c'est un bon mélange de tout ça, c'est surtout de la bienveillance, c'est surtout de dire « l'élève là il est passé à côté d'un exercice, qu'est-ce qu'il s'est passé, qu'est-ce que je comprends », et puis si on pouvait le travailler jusqu'à la fin de la 8H, ce serait formidable, on ne le peut pas, mais je me dis que... que voilà, ce qui tend vers un idéal c'est bien, bien sûr que ça fait rêver, mais il y a aussi la réalité du

terrain et puis je pense que ouais ! Si on arrive à... à équilibrer les choses pour être bien avec soi-même aussi, la pratique de l'évaluation, être bien... et je crois mettre le plus possible en avant l'élève, c'est... c'est important. Ouais.

Est-ce qu'il y a un questionnement qui est apparu en vous pendant l'entretien, par rapport à une vignette, ou bien par rapport à... ?

Ouais, et bien il y a... Je me dis... franchement, je... je... j'ai l'impression de faire beaucoup, de... de faire au mieux, et puis je me dis « s'il y a certains enseignants qui sont capables de faire des trucs pareils... c'est que... je ne sais pas, je ne dois pas avoir trouvé quelque chose, je ne dois pas être assez efficace, ou je n'en sais rien... » Ça me... ça me questionne un petit peu parce que... parce que voilà, on aimerait toujours en faire plus, et puis aussi je me dis « mais est-ce que tout ça c'est nécessaire pour... », parce que finalement l'évaluation somm... ça remet un peu l'évalu... le rôle de l'évaluation sommative en jeu, mais est-ce que notre rôle c'est d'évaluer des savoirs, tout le temps, ou est-ce que c'est peut-être de... de laisser la place à l'enfant de grandir, d'apprendre... Ce n'est pas... Je veux dire, on a appris des dates, on a appris des sommets de tous les... de toutes les montagnes suisses, je ne m'en rappelle pas d'un ! Et peut-être que c'est plus pertinent de viser d'autres comp... de viser des compétences, de valoriser... je l'ai dit mais un élève qui, qui sait planter des clous, et puis qui est hyper fier de son objet, et puis qui... ma foi qui ne pipe pas un mot de... enfin qui ne comprend rien de l'anglais, et bien voilà, il n'est pas doué en anglais, mais il a plein d'autres compétences, donc est-ce que ce n'est pas ça, le rôle de l'école. C'est aussi de donner confiance à l'enfant, dans ce qu'il est capable de faire, et puis finalement ces évaluations elles servent à l'institution, mais elles ne servent pas forcément à l'enfant. Enfin moi je... Voilà, je... je le dis, je le fais, je le fais avec mon cœur, je le fais au mieux, ce qui m'est demandé, j'essaie de ne pas... prêter les enfants, de... d'être bienveillante aussi avec la manière dont je communique les résultats, dont j'encourage l'enfant... « Ce n'est pas parce que tu as fait 3 que tu n'y arriveras pas », etc... 3, ce n'est pas souvent, mais voilà. Ou de leur donner des outils pour améliorer, dans l'évaluation formative, dans les... dans les ateliers de remédiation. C'est plutôt... voilà, de lui permettre de trouver des ressources, et puis l'évaluation bah c'est un moment choisi pour tester des choses, et puis ce n'est pas forcément représentatif de... Moi je veux dire, voilà, je savais tout... je savais tous les sommets des Alpes, et ben, j'ai fait... sûrement 6 à mon éval, et ben aujourd'hui je... J'ai un peu de la peine, mais ça ne m'a pas servi beaucoup. Donc voilà.

Moi il y a quand même un truc qui m'interroge, c'est que... vous avez l'air d'avoir hyper confiance dans les évaluations que vous faites, et... voilà, vous dites que vous êtes droites dans vos baskets, et vous... vous essayez de faire des évaluations dans lesquelles vous avez confiance et tout ça, et puis en même temps, dans le début de l'entretien, on sentait quand même que vous disiez « ouais, l'évaluation, finalement... c'est pas forcément hyper nécessaire, je pourrais presque m'en passer... » C'est ce que vous disiez ?

Non, mais je pourrais me passer de l'évaluation sommative, mais je ne pourrais pas me passer de toutes les autres. L'évaluation formative elle est... elle est complètement... alors ça veut dire que si je n'avais pas besoin de passer des évaluations sommatives, je ne ferais que des évaluations formatives.

Voilà, mais du coup... du coup s'il n'y avait pas d'évaluation sommative, vous feriez comment concrètement pour les passer au CO ?

Bah... J'évaluerais sans forcément donner de note, j'évaluerais... ça veut dire, j'aurais des tableaux incroyables là, comme ça (montre la vignette 7), mais que pour moi ! Ou... ou alors je travaille en partenariat avec l'enfant, mais, mais... qui sait où il en est. Enfin je veux dire... oui...

Donc avec votre jugement professionnel en fait ?

Oui, mais on ne chiffre... Les évaluations formatives, elles nous servent de toute façon de jauge. Donc ça veut dire que... Ce serait... Ou peut-être que je mettrais des notes, mais... mais... dans un... Ce ne serait pas forcément à un moment donné, ce serait p... ouais ! Ce serait plus sur un processus, ce serait plus sur une... l'implication, je veux dire il y a des enfants qui ont le même résultat, mais qui n'ont pas la même... la même implication dans le travail, donc... est-ce que celui-ci... Bah voilà, peut-être que là il y aurait plus de place à la pondération. Si je n'avais pas besoin de chiffrer.

Ouais. Mais donc s'il n'y avait pas de note du tout, vous laisseriez beaucoup de place à votre jugement professionnel et à votre impression...

Pas plus.

Vous mesureriez alors de quelle façon ?

Avec du formatif. Plus de formatif. Où il n'y a pas de mise en situation, il n'y a pas de travail à la maison, il n'y a pas de pression. Juste... Bah voilà, formative, il a tout... il a tout échoué alors je repasse dans quelques temps avec un autre exercice, je reteste l'objectif d'une manière différenciée, j'observe cet objectif... Voilà, plus dans l'observation, moi je fais des... plein de tableaux avec des couleurs... J'ai un, un tableau... mais, c'est tout simple ! Il y a les prénoms des élèves, il y a les items, les exercices. ...et

puis alors il y a les couleurs, il y a les remédiations qui ont été faites en lien, etc. Moi ça me... Je sais où en sont mes élèves dans leurs apprentissages.

Donc de l'observation sans points en fait, avec des critères d'observation mais sans points ?

Des critères, des p... mais pourquoi pas des points ? Tu as fait 5 points sur 10. Mais il n'y a pas besoin de dire ça fait... ça fait... ça fait 4.

Donc quand même une évaluation sommative, mais sous une autre forme en fait ?

Ouais, sous d'autres formes. Qui mettent moins de pression. Ouais.

Après moi je dis, mes évaluations sommatives... Tu me disais « ouais, vous avez l'air d'être sûre » et tout, j'ai beaucoup travaillé là-dessus. Parce que pour moi, un vrai-faux, ce n'est pas évaluer sommativement un élève. Ou un or... mettre des phrases dans l'ordre, si tu comptes tout faux, enfin, je veux dire quand il y a une logique dans les événements qui sont mis dans l'ordre, enfin je suis très, très attentive à ma manière de corriger, à la manière dont je vais compter les points. Je ne construis pas une éval pour construire une éval. Je ne mets pas 25 calculs et un problème. Je... Je... Je réfléchis... Oui, je veux... bien sûr je veux évaluer la compétence qu'ils ont dans le calcul, mais je n'ai pas besoin de 25 questions de calcul et puis je n'ai pas besoin de mettre 12 pièges... Enfin je veux dire, c'est... c'est aussi ça être bienveillant dans les évaluations, c'est... c'est aussi ça construire une évaluation. Il y a 25 points pour du calcul et puis il y a 3 points pour un problème, est-ce que ça... est-ce que ça c'est équitable au niveau de la compétence qu'il peut avoir dans le thème « résolution de problèmes et calculation » ? Bah non. Ben on y est pas quoi. Donc je... je suis vraiment très attentive... c'est ce genre de chose, et puis je n'évalue pas... Ouais, je n'évalue... Enfin, je... ça c'est un exemple mais... Ouais, enfin je n'en ai, je n'en ai pas d'autre qui me viennent comme ça mais vraiment, je vais faire attention, un vrai-faux ce n'est pas... Je veux dire, un élève qui n'a pas travaillé, il met au bol, d'un coup il a tous les points. Ce n'est pas de l'évaluation un vrai-faux. Un vrai-faux, ça se fait en évaluation formative, parce qu'on teste un peu, on voit un peu où ils en sont. Ou ça se fait dans un exercice de devoir, et puis voilà. Mais, ouais, évaluation formative ce n'est pas un bon exemple, parce qu'on a besoin d'informations, donc non, mais enfin, je veux dire voilà, un vrai-faux, je ne suis pas convaincue que ce soit hyper pertinent pour évaluer. Et puis je me d... voilà, je fais toujours... j'essaie toujours de trouver du sens dans ce que je fais, de voir comment je vais pouvoir analyser les erreurs des élèves et puis après, à partir de là, mon évaluation elle tient la route quoi. C'est ça que je veux dire. C'est pour ça aussi que je suis bien dans mes baskets, parce que je me dis pas « ah mais j'ai évalué ce thème-là, mais en fait il n'y a rien qui... enfin, ce n'est pas vraiment en lien avec les objectifs que j'ai mis... ». Je pose toujours mes objectifs et puis je réfléchis à un exercice qui va vérifier l'objectif. Et puis des fois bah

voilà, ça me prend... Ouais, ça me prend du temps, je ne refais pas les mêmes évals d'année en année, je change aussi, enfin... voilà. C'est ça.

Du coup, on a gentiment terminé, donc si vous avez quelque chose encore à ajouter...

Non, bah... J'espère qu'on pourra lire un petit peu ce que vous avez fait, ce qui ressort de vos... de vos recherches quoi ! Je ne sais pas, et puis vous, ça vous aide aussi dans votre che... Enfin je trouve que c'est un... En tout cas moi, quand j'étais à la HEP, c'était un parent hyper pauvre l'évaluation, c'est pour ça que j'avais choisi ce domaine-là, pour me perfectionner, pour lire...

ENTRETIEN 6 : GAËLLE

Profil de l'enseignante

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

20 ans à peu près.

Dans quel degré ?

7-8H actuellement, mais a enseigné dans tous les degrés de la 3H à la 8H.

À quel pourcentage est-ce que vous enseignez ?

Actuellement 4 unités, que l'anglais.

Comment est-ce que vous faites quand vous préparez une évaluation ? Donc le processus de façon globale.

Quand je prépare une évaluation sommative ?

Oui, sommative, on est vraiment sur l'évaluation sommative.

L'évaluation sommative elle résulte en fait de... de... toutes les étapes avant, qui sont clairement nécessaires et importantes. Donc au niveau des phases d'apprentissage, et puis après les différentes auto-évaluations de l'élève, évaluation formative, bien sûr, pour pouvoir se réorienter, et puis après il y a l'évaluation sommative qui arrive à la fin.

Mais vous la construisez comment ? Quelles sont les étapes de la conception de l'évaluation ?

Ça va de toute façon partir au niveau des objectifs qui ont été transmis clairement aux élèves en amont, donc... Et après, en regardant les différentes connaissances, compréhension, analyse, application, synthèse, évaluation.

Ok. Comment est-ce que vous faites quand vous faites passer l'évaluation aux élèves ? Donc le jour de l'évaluation, ça se passe comment en classe ?

Alors d'abord on se détend avec les élèves, on fait différents exercices pour se recentrer, pour respirer, pour essayer d'enlever l'éventuel stress qu'il peut encore y avoir. Ils ont la possibilité d'aller prendre l'air, d'ouvrir les fenêtres, de prendre à boire, et ensuite on se met gentiment au travail avec l'explication en fait des différents exercices. Alors ça dépend quel type d'exercice, si... je les explique des fois plusieurs à la suite, ou bien j'en prends que 1, et puis on attend que tout le monde ait terminé, et puis de toute façon, les élèves ont du temps, donc moi je ne les coupe pas dans le temps dont ils

ont besoin. Et puis souvent, on reprend, et puis... alors l'anglais actuellement, elle est courte, donc je la fais en une fois, mais selon les types d'évaluation, c'est possible qu'on fasse sur plusieurs jours.

Et comment est-ce que l'évaluation est vécue dans votre établissement, est-ce qu'il y a des spécificités dans cet établissement-là ? Est-ce que vous avez des comparaisons avec d'autres établissements où vous avez éventuellement enseigné ?

On essaie depuis quelque temps de travailler surtout sur l'auto-évaluation de l'élève avant d'arriver à l'évaluation sommative. Et puis on essaie surtout, au niveau de l'établissement, de dédramatiser l'évaluation en fait. Parce qu'on sent l'importance que ça a au niveau des élèves, et surtout au niveau des parents, et surtout au niveau du message que les parents transmettent aux élèves, et puis c'est tellement ancré que pour désinscrire ça dans leurs conceptions, c'est très difficile. Donc c'est pour ça qu'on essaie vraiment de désamorcer, de dédramatiser et puis de leur dire qu'ils sont prêts pour passer cette évaluation, que nous on estime en tout cas qu'ils sont prêts, et puis il faut qu'ils gardent confiance.

Et au niveau de l'équipe enseignante, il y a un système en place au niveau de l'évaluation ? Ou c'est à chacun... ?

Non, alors il y a beaucoup de collaboration, en général on... il y a les mêmes évaluations pour tous les élèves du même degré. Donc toutes les classes collaborent pour réaliser les mêmes objectifs d'évaluation, mais après bien sûr... l'évaluation est conçue à plusieurs enseignants, mais après elle est adaptée à la réalité de la classe.

Quel est votre ressenti général par rapport à l'évaluation ? Donc quand vous préparez, que vous faites passer, quand vous corrigez une évaluation, vous vous sentez comment intérieurement ?

J'imagine que d'autres systèmes seraient plus efficaces et puis plus pertinents pour atteindre l'objectif en soit d'une évaluation. C'est une période aussi pour les enseignants de stress. C'est une période chargée, où ça demande beaucoup. Et puis après c'est un arrêt sur image en fait de ce qui a été travaillé, mais à un instant T. Et puis des fois, selon l'état des élèves, selon la situation familiale, personnelle des élèves, ou d'une situation qui s'est passée à l'école, et bien on se rend bien compte que l'élève ne fournit pas ce que nous on voit habituellement. D'où l'importance de la pondération. Mais après... Voilà, on peut remettre en question, ou pas, la manière d'évaluer avec ces évaluations sommatives, mais c'est quand même... c'est quand même du stress, et c'est quand même du... des étapes finalement, on sait qu'on doit. Et puis voilà.

Quelles sont les fonctions de l'évaluation selon vous ?

Ça a pour but de montrer où en est l'élève au niveau de ses apprentissages par rapport aux différents objectifs.

Est-ce que, selon vous, l'évaluation telle qu'elle est pratiquée de façon courante répond à ces fonctions-là ?

Si l'enseignant veille à ce que chacun puisse passer l'évaluation dans les meilleures conditions possibles, oui.

Et puis vous avez dit tout à l'heure qu'il y avait peut-être des façons plus pertinentes de répondre à ces fonctions de l'évaluation, vous avez des exemples ? Des idées ?

Mais il y a des choses qui avaient été testées, sous format peut-être de portfolio, ou bien de... vraiment du suivi de l'élève, avec des évaluations formatives, des auto-évaluations, qui permettent vraiment de faire des pointages tout au long de l'apprentissage. Mais sans cette étape finalement « finale » qui stresse de par la note en fait. C'est surtout ça qui stresse. C'est le résultat final. Alors que s'il y avait peut-être un autre système de notation, ou un autre système de retranscription du résultat, ça permettrait de lâcher un peu prise.

Le système de retranscription du résultat... ça m'intéresse !

Bah au lieu d'avoir des notes, peut-être fonctionner d'une autre manière, là je vais peut-être dans l'extrême inverse, mais quand on passe un permis de conduire, on l'a ou on l'a pas. Donc on a atteint les objectifs ou on ne les a pas atteints. Et puis là, de mettre peut-être, au lieu de mettre des notes, de dire « atteint », « non-atteint », et puis peut-être, pour ceux qui ont besoin de se classer finalement un peu plus, de manière précise, on pourrait mettre, sur... selon... le barème, peut-être. Mais après, si les objectifs sont donnés et puis que les élèves doivent les atteindre, est-ce que c'est important, après, de savoir à quel niveau ils sont atteints ou pas ?

Par rapport à ça, « est-ce que c'est important de savoir si les élèves, enfin à quel niveau les élèves atteignent les objectifs », vous pensez que dans l'évaluation et le système tel qu'il est fait, on utilise cette information pour quoi ? Le degré de réussite d'un objectif.

Après on est au clair avec le degré d'atteinte finalement, pour chaque élève, et puis après et bien forcément, avec le CO, on les oriente. Donc... Nous ça nous donne aussi des ind... Moi je ne suis pas... je ne suis pas négative complète par rapport à cette manière de faire, c'est juste l'interprétation qu'il y a derrière en fait. Et puis actuellement, l'interprétation elle est encore trop collée à ce qui a été vécu il y a des années en arrière, et puis il faudrait plutôt l'utiliser à... dans un autre, dans une autre

dynamique, en se disant « bah tiens, eux ils ont vraiment de la facilité » et puis justement travailler par groupe de niveau. Et puis de nourrir ceux qui ont beaucoup de facilité, et puis de reprendre davantage les bases ou certaines thématiques pour ceux qui ont plus de difficultés. Donc ça c'est vrai qu'au niveau de l'évaluation, mais même au niveau de l'évaluation formative, elle permet ça, elle permet de... Finalement de travailler de manière plus pertinente avec chaque groupe si on fait des groupes de niveau après. Mais il faut pouvoir interpréter les résultats et puis il faut pouvoir en faire quelque chose.

Moi je vois assez bien où vous voulez en venir, mais j'aimerais vous le faire dire pour notre enregistrement, donc là quand vous parlez de groupes de niveau, vous parlez par exemple des orientations au CO, et vous disiez que ces orientations étaient mal connotées, est-ce que vous pouvez en dire plus à ce niveau-là ?

Et bien on travaille d'arrache-pied pour que ce ne soit plus le cas, mais actuellement encore, les parents veulent toujours, pas tous les parents mais une grande partie des parents veulent toujours pousser leur enfant à aller au degré le plus haut comme ils disent, alors que nous on essaie vraiment de tout mettre à l'horizontale, et puis il y a encore l'idée que d'aller en exigence de base, ça ferme énormément de portes pour la suite. Alors certes, il y a plus de portes qui sont ouvertes si on est en section PG ou G, mais si on s'oriente en EB et puis qu'on est bien en EB et puis que l'enfant se sent vraiment bien où il est, il a tout gagné pour la suite parce qu'il se sentira bien pour son apprentissage, il aura... au niveau de l'estime de lui, de la confiance en lui, il aura tout gagné par rapport à ça, donc... Il y a toute une image à déconstruire par rapport à ce que les personnes de ma génération et de la génération d'avant ont vécu en fait avec ce passage au CO.

La société en général voit mal l'orientation EB alors que l'école essaie de déconstruire ça ?

Oui.

Présentation des vignettes et réactions

1^{ère} vignette : code secret

Quel est votre premier ressenti à propos de ça ?

Je trouve très intéressant. Après je trouve difficilement applicable avec des classes chargées comme on a.

Le nombre d'élève ?

Ouais. Parce que si... Là, il y a deux élèves qui ont choisi deux systèmes de... différents. Donc ça veut potentiellement dire qu'on a 25 élèves, on a 25 systèmes différents. Et là, en tant que... Si je me projette par rapport à ça, j'aurais peur de burn out d'enseignant assez rapide quoi.

Quel est l'intérêt de ce système selon vous ?

Ça... Justement, ça allège ce côté de compétition déjà entre les élèves, parce qu'ils ne se comparent pas. Ça favorise aussi le travail pour soit finalement, parce que chacun sait ce qu'il veut atteindre, et puis il est au clair avec son système, ça leur parle aussi parce que c'est eux qui ont choisi le code, et puis moi ça me plaît énormément pour les élèves, ça me plaît énormément pour les valeurs que ça transmet, mais après c'est au niveau de la charge de travail. Il faudrait alléger les classes ou bien mettre du co-enseignement en place. Pour arriver à gérer 25 situations différentes.

2^{ème} vignette : choix du moment de l'évaluation

Alors ça c'est ce qu'on essaie aussi gentiment de mettre en place, et puis ça va dans le concept aussi du suivi et puis de l'objectif à atteindre quand ils sont... se sentent prêts, avec le coaching de l'enseignant derrière, je trouve très bien.

Après, au niveau du terrain et puis de la pratique encore une fois, il faut repenser l'enseignement autrement, mais il faut qu'on puisse avoir des moyens pour ça. Parce que le... les périodes justement au niveau du timing c'est très chargé, c'est quand même... il y a beaucoup de choses, il faudrait vraiment déconstruire peut-être les conceptions qu'on a sur le planning d'une semaine pour pouvoir mettre ça en place, mais je pense honnêtement que c'est réalisable.

Il faudrait quoi comme contexte de classe pour que ce soit réalisable ?

Il faudrait un bâtiment unique, un site unique déjà, parce que là, si on est en multi-sites, le fait de laisser du temps, ça veut aussi impliquer finalement que certaines collaborations, du style peut-être des moments de sport, ou des moments d'AC, où il y a d'autres intervenants qui sont là (enfin pas forcément le sport, mais plutôt les AC ou d'autres intervenants), il faut que ce soit ouvert en fait à une modification de plages horaires, ou... ouais une ouverture... mais... Je pense qu'il faut vraiment une grande souplesse au niveau organisationnel, ouais.

Et puis vous avez dit que c'est intéressant, mais ça apporterait quoi ? C'est quoi la pertinence finalement ?

Ça permet aux élèves de... d'aller à l'évaluation quand ils se sentent prêts. Je faisais la relation avec le permis de conduire, c'est la même chose, on ne va pas passer le permis de conduire si on n'est pas

prêt. Si on ne se sent pas prêt on fait des tests avant, et puis après on retravaille, on regarde de nouveau certaines choses qu'on doit refaire, et puis quand on se sent prêt on va passer le test. Et là c'est la même chose, alors que trop souvent maintenant, on passe les évals à tel moment, parce que c'est comme ça, et puis ce n'est peut-être pas le moment pour tout le monde.

Est-ce que ça changerait quelque chose aux résultats des élèves ?

Je pense, oui.

Et du coup au classement de ceux-ci pour après, pour le CO ?

Forcément. Si les résultats sont...

Oui, je le dis pour nos notes ! (Rit)

En fait, tu dis ce que tu aimerais que je dise ! (Rit aussi)

3^{ème} vignette : pause

Oui, alors ça c'est clairement quelque chose, donc la numéro 3 c'est clairement quelque chose qui est déjà en place, en tout cas chez nous. Et aussi des fois on fait des breaks, au niveau... toute la classe, pour passer à autre chose, pour... se remettre vraiment... se défouler quoi. Donc ça c'est hyper important de mon point de vue pour les élèves.

Et c'est clairement faisable du coup ?

Ah oui, alors facile. Ah oui oui.

Et si on prend un point de vue extrême. Tout d'un coup l'élève part et il ne veut plus revenir pendant 1 heure, 2 heures de temps. Est-ce que ce serait envisageable.

Mais qu'est-ce qu'il ferait pendant ce temps-là ?

Il se défoulerait.

Dehors ?

Ou sous une surveillance, quelle qu'elle soit. Mais du coup il couperait la période d'évaluation pendant un grand moment.

Et bien dans l'idéal, s'il n'arrive plus parce qu'il a besoin d'aller se défouler, dans l'idéal il faudrait lui laisser cette possibilité-là. Après que veut dire se défouler ? Combien de temps ? Parce qu'il y a quand même une surveillance à mettre en place. Donc je reviens au co-enseignement, ou bien alors justement de pouvoir être plusieurs pour maintenir cette surveillance, parce qu'on ne peut pas laisser

un élève seul à l'extérieur en train de jouer au basket ou bien de faire des tours à la course alors que les autres sont dedans. L'enseignant il est où ? S'il arrive quoi que ce soit, s'il se blesse... Ce n'est pas possible. Donc si on pense un enseignant dans une classe, c'est difficilement réalisable. A moins qu'il n'ait une vue sur l'extérieur, l'enseignant. Et qu'il peut gérer la classe et l'extérieur, mais ça reste difficilement réalisable quand même de ce point de vue-là. C'est pour ça que c'est important de le faire, mais avec les moyens qu'on a.

4^{ème} vignette : évaluations en série

Encore une fois, c'est... c'est beau, c'est bien. Ce serait top. Donc oui, parce que l'idée, c'est quoi dans le fond pour une évaluation ? C'est de voir le résultat... enfin, où en est l'élève à un instant T, finalement, mais l'objectif final, c'est qu'il puisse atteindre les objectifs, et puis là, ça permet vraiment d'atteindre les objectifs. Donc dans un monde... dans une école idéale, ce serait top. Mais après, encore une fois, au niveau de la mise en œuvre, ça demande beaucoup beaucoup d'engagement. Mais je ne pense pas que c'est irréalisable.

Qu'est-ce qui aiderait à mettre ça en place ?

Bah on revient un peu à la même... Aux mêmes idées qu'avant, il faudrait vraiment un aménagement au niveau du temps qui est... qui peut être allégé, et puis là c'est vrai qu'avec la collaboration entre classes et entre enseignants, c'est super, le décloisonnement c'est super, mais ça met des barrières à ce niveau-là. Donc on peut aller dans un domaine où on voit tous les bénéfices du décloisonnement, tous les bénéfices de la collaboration, mais après on voit aussi que ça peut mettre des freins sur d'autres concepts.

5^{ème} vignette : ceintures

Je ne comprends pas les durées, j'ai besoin de précisions.

C'est la durée de passation des tests de la ceinture. Les ceintures c'est sur l'ensemble de l'année scolaire. L'idée c'est que l'ensemble des compétences qui sont atteignables durant l'année, sont données en début d'années. Au début de l'année scolaire, il peut y avoir un bilan qui est fait, où en sont les élèves. Certains auront une ceinture blanche, d'autre jaune et peut-être orange. Ensuite quand ils sont prêts, ils peuvent tenter de passer la ceinture et s'ils ne la réussissent pas, ils se réentraînent pour essayer de la passer plus tard.

A la fin de l'année, ils devraient atteindre quoi les élèves ?

Qu'ils arrivent tous au niveau noir, expert. C'est pas forcément pensé comme étant un outil qui remplacerait l'évaluation, mais qui pourrait accompagner le processus d'apprentissage. Pour que l'élève se situe dans sa progression de l'apprentissage.

Moi je trouve un peu... ça veut dire qu'ils reçoivent les objectifs dès le début d'année.

Il y a le tableau qui sera affiché en classe avec la progression, oui.

Euh, pour certains élèves, c'est très visuel, c'est très bien et pour d'autres c'est très décourageant en fait. Moi j'ai un peu peur de ça, que ça fasse trop. Je verrais bien un tableau de synthèse au niveau annuel et après un autre tableau plus détaillé par période. Que ce soit moins décourageant pour les élèves qui, pour qui de voir tout, c'est juste une montagne à gravir. Mais sinon, c'est hyper important que l'élève puisse se situer dans les apprentissages et puis ça permet aussi une auto-évaluation et de savoir où il en est par rapport à tel ou tel objectif donc je pense que c'est très très bien.

Est-ce que vous verriez des limites ?

Bah de mettre tous les objectifs, il faut pouvoir suivre avec tous les élèves. Encore une fois je reviens avec la problématique des 25 élèves. On revient toujours aux mêmes problèmes. Au suivi des élèves et au nombre d'élèves qu'il y a dans une classe. De mon point de vue, il faut vraiment cibler les objectifs à atteindre et les décortiquer par périodes, pour que ce soit plus clair et que ce soit plus facile d'accompagner les élèves. Parce que là, ça paraît énorme, presque décourageant d'avance. Il faudrait bien réfléchir à ce qui doit être mis dans le tableau.

6^{ème} vignette : bulletin d'appréciations

C'est ce qui se fait en général, après les commentaires dans les appréciations ce qui me fait bizarre c'est que l'on parle d'Alex à la troisième personne. On ne lui parle pas directement en fait. Alors que son bulletin c'est pour lui, après c'est la forme mais, moi je suis l'élève je ne me sens que très moyennement concerné. Est-ce que l'on parle aux parents ? **(Oui)**. Et puis après c'est peut-être pas très clair, "Alex choisit généralement le bon tableau" ça veut dire quoi « généralement » ? Mais là c'est plutôt dans la formulation de choses claires. Donc ça me donne une info, oui. Il y a de l'encouragement c'est très bien, mais il faudrait peut-être plus de choses précises. Pouvoir être plus précis pour être interprété, si c'est adressé aux parents.

Vous disiez que c'était généralement fait par les enseignants ?

Il y a de toute façon des appréciations à chaque discipline, oui.

Est-ce que vous pensez que c'est quelque chose de pertinent, d'utile à l'un ou l'autre des acteurs ?

Ça apporte un plus, mais il y a peut-être d'autres manières...de mettre les appréciations comme ça ou alors de mettre les objectifs et de mettre sous forme d'un tableau. Ça reste une appréciation...

En gros c'est qu'à la fin d'une période, tous les objectifs globaux soient commentés par l'enseignant et que ce message arrive aux parents. Pas seulement par branche mais aussi par objectif.

Mais ça pour moi c'est pas tellement global, c'est pour chaque compétence que ça a été travaillé et puis après à la fin il y a un commentaire général. Pour moi, pour ce genre d'appréciation, un commentaire général suffirait. S'il y a les autres objectifs qui sont clairement détaillés avant. Mais pas forcément sous forme d'appréciation. C'est des faits, est-ce qu'il a atteint, pas atteint, ok moi en tant que parent ça me donne une information. Tandis que là ce tableau d'appréciations ne me donne pas tellement d'informations. Sauf le commentaire général où je situe de manière générale l'enfant.

Sinon c'est trop détaillé et ça ne sert pas aux parents ?

Déjà je ne pense pas que tous les parents vont tout lire. Après s'ils doivent faire un lien entre ce qui est écrit, comprendre ce qui est écrit dans l'appréciation et faire un lien avec les compétences, ce n'est pas leur travail aux parents en fait.

7^{ème} vignette : logiciel de suivi d'acquisition des compétences

Au niveau des objectifs, c'est clairement plus clair que l'autre, ça donne plus de détails, on sait où il en est ou pas. Les appréciations par contre, c'est juste une horreur. C'est un peu ce que je disais avant, mais les appréciations c'est juste une catastrophe.

On a pris une capture d'écran d'un truc existant. Le focus est plus sur le système général.

Dans le détail, c'est très visuel, en sachant que « atteint » c'est en vert. Donc ce qu'il y a en rouge c'est « non atteint » ?

Oui, le A c'est atteint, VA c'est en voie d'acquisition.

C'est très visuel, après il faut faire attention aussi, de à quel point est-ce que l'on transmet les objectifs aux parents. Et surtout, pour moi c'est important de transmettre aux parents, mais aussi de leur transmettre ce qu'eux doivent faire avec ça. Parce que si on leur donne comme ça et qu'ils voient ces tableaux, certains vont penser : "de toute manière ce n'est pas mon travail, je ne sais pas ce que je peux faire avec ça" et d'autres vont donner du travail à leur enfant le soir et le weekend. Et ce n'est pas forcément l'idée non plus. De mon point de vue, c'est à ça qu'il faut faire attention, c'est qu'est ce qui est transmis aux parents avec ça.

Vous vous verriez instaurer quelque chose comme ça ou pas du tout ?

Si le logiciel le permet et que c'est facilement applicable, oui. Après si je le mettrais sous cette forme-là, je ne sais pas encore. Il faudrait pouvoir analyser le logiciel et tout. Mais au-delà des parents, c'est avant tout une information pour l'enseignant et l'élève en fait. Que les parents puissent consulter c'est une chose, mais il ne faut pas que ça devienne "voilà où votre enfant il en est, s'il ne se passe rien bah ça va suivre comme ça pour l'éval", ce n'est pas l'idée. Ça peut être un moyen d'information, voilà où il en est actuellement, on va continuer de travailler à l'école sur ce qui n'est pas atteint.

Est-ce que ce serait intéressant pour les élèves ?

Pour les élèves qui sont visuels, c'est clair on voit bien. Dans l'exemple ça va parce qu'il y a pas mal de vert, mais dans la réalité ce ne sera pas le cas. Et c'est là que ça devient compliqué, parce qu'il y a beaucoup d'objectifs et après encore une fois, au niveau pratique dans une classe, il faut avoir la possibilité de former des groupes de niveau. Donc je pense que ce système-là c'est une bonne indication pour l'enseignant, pour qu'il puisse orienter la suite de ces cours en fonction des résultats obtenus, pour que ça puisse vraiment aider les élèves à atteindre les objectifs. Mais après pour la transmission au niveau des parents je ne sais pas trop encore.

8^{ème} vignette : pondération

Celui qui pondère d'un point vers le bas, il a intérêt d'argumenter solidement, parce que je serai derrière. Celui qui pondère vers le haut ok, après un point c'est peut-être un petit peu beaucoup, mais s'il peut argumenter. Après si c'est à chaque fois c'est qu'il y a quelque chose qui ne colle pas. Si on est convaincu de la performance des élèves, il faut tout faire pour que ça fonctionne. Ça ne sert à rien de faire passer des évals si le résultat obtenu est complètement tronqué par rapport au résultat qui est dans le bulletin. Et puis on ne peut pas avoir un 5 en math et mettre un 4 dans le bulletin, là il faut vraiment m'expliquer et même en m'expliquant il faudra vraiment avoir les arguments et même avec ça je ne pense pas que ça passera. Donc si on fait les évaluations on peut accompagner les élèves, mais on devrait déjà savoir ce que l'élève va faire comme résultats si on l'a bien accompagné avant.

Mais si on sait déjà ce qu'il va faire comme résultat, elle sert à quoi l'évaluation ?

C'est une manière d'avoir la preuve. C'est une preuve écrite, qui se garde et qui permet d'être transmise et d'être vue aussi par d'autres personnes qui ne sont pas forcément en classe, comme les parents ou comme d'autres intervenants.

Et si on va moins dans l'extrême, là on a mis 1 point pour provoquer, mais si on reste sur la pondération de manière générale ?

La pondération est importante, il faut toujours avoir en tête que l'on doit aller vers la pédagogie de la réussite, on veut faire réussir les élèves, on veut qu'ils réussissent. Il faut tout mettre en place pour qu'ils réussissent. Donc si on voit que le résultat obtenu n'est pas du tout ce qu'il effectue en classe, la pondération vers le haut est importante. Mais la pondération vers le bas, il faut que l'on m'explique. Si on est dans la pédagogie de la réussite, il n'y a pas de pondération vers le bas. Parce que s'il a réussi au niveau de l'éval, on ne peut pas dire qu'il mérite moins. C'est intéressant mais voilà, pondération vers le haut oui, un point c'est un peu beaucoup et il faut que ce soit argumenté. Je maintiens, pédagogie de la réussite.

Et du coup plutôt pondération dans le bulletin, ou plutôt pondération dans les notes, pour avoir moins à argumenter dans le bulletin ?

Ça dépend le type d'éval, ça dépend comment l'élève se sent par rapport à l'éval. Ça peut être aussi un bon indicateur si l'élève n'a pas le résultat qu'il pensait faire, pour montrer que oui finalement il y a peut-être eu un autre souci. Et ça peut être une source de discussion finalement avec l'élève. Pour prendre conscience, "bah oui, tu n'as pas réussi à cause de quoi ? tu étais dans le stress, il y a quelque chose qui n'allait pas ou tu ne savais pas ?" Et puis après l'analyse de ça "alors tu vois c'est à cause de si de ça", pour la prochaine fois on peut réajuster, mais ça doit être expliqué clairement à l'élève. C'est pour ça que pondération sur la note elle-même, pas forcément. Parce que finalement une note, ce qu'il va se souvenir à la fin c'est de toute façon le bulletin, c'est le bulletin qui est important en guillemet au niveau de la pondération. Mais avant il faut que ce soit expliqué à l'élève.

Est-ce que vous avez déjà eu des cas avec des soucis par rapport à la pondération ?

Non parce qu'il faut que ce soit expliqué, il y a eu une fois une enseignante qui avait pondéré vers le bas justement et ça avait permis de reprendre cette situation, là c'était elle qui s'était réajustée après. Mais c'était intéressant de pouvoir reprendre ça mais c'était pas dans le bulletin, c'était dans une éval pi on avait pu en discuter avant que ce soit transmis. Mais si c'est clairement expliqué aux parents il n'y a pas de problème, mais un parent ne pourra pas forcément comprendre s'il y a pondération vers le bas, et moi je peux comprendre les parents.

Un parent ne peut aussi pas comprendre la pondération vers le haut d'un autre élève que son enfant.

Il n'est pas forcément au courant.

Oui mais les choses se disent et ça peut être vu comme une injustice.

Encore une fois si c'est clairement argumenté et que l'enseignant a ses notes, ses traces de l'apprentissage de l'enfant, non. Et après de toute façon, l'enseignant n'aura pas à venir se justifier sur un autre élève, il devra peut-être se justifier sur l'élève des parents mais pas pour les autres.

Questions de clôture

Quel est votre sentiment général ?

Il y a de quoi faire en tout cas, il y a de quoi évoluer, par rapport au système actuel, par rapport à la société comme elle est maintenant. A ce qui est demandé aux enfants, on a très très peu évolué au niveau de l'évaluation, on attend que ça. Il y a des groupes de travail qui sont en place. On peut pas tout changer d'un coup non plus, mais s'il y a déjà ces prises de conscience et des idées de manières différentes, c'est très bien !

Est-ce qu'il y a des questionnements qui sont apparus durant cet entretien ?

Des questionnements dans le sens de se dire, mais qu'est-ce qu'on peut mettre d'autre en place pour quand même entrer dans ce qui est demandé. Mais peut-être à faire dans une autre manière. C'est intéressant et ça peut être des pistes de travail entre enseignants ces propositions-là.

Est-ce que l'on aurait le droit de mettre ces dispositifs en place à l'école ?

Oui, pour autant que les directives soient suivies. Ça veut dire qu'il y a quand même des notes, ou des appréciations et à la fin il y a le bulletin de toute façon. Et les différentes étapes de l'évaluation, il faut que ce soit suivi. Mais c'est des choses qui peuvent se mettre en place comme accompagnement aussi. Je pense qu'il y a déjà pleins de choses qui se font, sous cette forme ou une autre forme mais c'est intéressant de voir qu'il y a d'autres idées aussi.

On arrive au bout de l'entretien, merci beaucoup.