



HAL
open science

Les évaluations individuelles du domaine scientifique au collège : investigation et caractérisation des écarts entre les intentions évaluatives de professeurs et la conscience évaluative de leurs élèves

Dominique Raulin

► To cite this version:

Dominique Raulin. Les évaluations individuelles du domaine scientifique au collège : investigation et caractérisation des écarts entre les intentions évaluatives de professeurs et la conscience évaluative de leurs élèves. Education. Université Sorbonne Paris Cité, 2017. Français. NNT : 2017USPCB204 . tel-01881802

HAL Id: tel-01881802

<https://theses.hal.science/tel-01881802v1>

Submitted on 26 Sep 2018

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

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

Université Paris Descartes

École doctorale : ED 180

Laboratoire : EDA

Les évaluations individuelles du domaine scientifique au collège

*Investigation et caractérisation des écarts entre
les intentions évaluatives de professeurs et la
conscience évaluative de leurs élèves*

Par Dominique Raulin

Thèse de doctorat de Sciences de l'éducation

Dirigée par Joël Lebeaume, Professeur (Université Paris Descartes)

Présentée et soutenue publiquement le vendredi 17 novembre 2017

Devant un jury composé de :

- Mme Anne Jorro, Professeure (CNAM) : rapporteure
- Mme Lucie Mottier Lopez, Professeure (Université de Genève) : rapporteure
- M. Alain Kuzniak, Professeur (Université Paris-Diderot)
- M. Yves Reuter, Professeur (Université Lille 3)

*À deux de mes premiers élèves,
Françoise V. (1973-1974)
et
Simon B. (1975-1976)*

*Je souhaite que la vie me laisse encore assez de temps
pour y travailler encore, en compagnie de ces Petits
auxquels j'ai voué ma vie,
parce que je les ai toujours respectueusement aimés
(M. Serres)*



Remerciements

Une recherche doctorale, comme je l'ai vécue, est un chemin tortueux, certes parsemé d'embûches et de difficultés qu'on ne peut imaginer avant de s'être lancé dans l'aventure, mais où il est possible également de connaître des plaisirs et des satisfactions incommensurables ; c'est aussi celui d'une philosophie de vie où le doute réflexif prévaut sur l'affirmation et la certitude impressionnistes ou sentimentalistes. C'est un chemin sans fin dans lequel je n'ai pu m'engager que parce que j'y ai été entouré et accompagné de personnes en qui j'ai confiance parce qu'ils connaissent bien ce chemin, ou parce qu'ils me connaissent bien, mes forces et mes faiblesses, parce qu'ils savent interpréter mes silences, mes non-dits, mes doutes, mes affirmations...

A 19 ans, mon plus grand rêve était montagnard : gravir un jour la Meije (3984 m) en tête de cordée. Je ne le ferai jamais, mais je suis allé au bout de mon doctorat. Pour moi, maintenant, c'est aussi extraordinaire. En effet, me donner la possibilité d'atteindre un tel objectif à un âge où la société française a plus tendance à sortir de « la vraie vie » ceux qu'on appelle pudiquement les seniors, est un cadeau d'une valeur inestimable.

Pour tout cela, je souhaite remercier,

- en tout premier lieu, mon directeur de thèse, Joël Lebeaume : il a accepté de diriger la recherche d'un retraité... Il m'a toujours soutenu et orienté pour éviter que je ne m'égare. Il a compris ce que j'attends de cette recherche. Je pense que, sans lui, cette thèse serait restée un rêve ou une utopie. Je ne pourrai jamais assez le remercier ;
- les membres du jury qui constituent à eux quatre, deux réalités importantes : celle de la parité entre hommes et femmes, celle de la complémentarité entre évaluation et didactique. L'accueil qu'ils m'ont réservé parmi les « jeunes chercheurs » est exceptionnel. Pour moi, je retiens tout particulièrement
 - des deux rapporteuses, Mmes Jorro et Mottier Lopez, rencontrées dans différents colloques, les questions et les remarques qui ont alimenté ma réflexion et n'ont cessé de la faire progresser, jusqu'au jour de la soutenance ;
 - des deux autres membres, MM Kuzniak et Reuter, l'expertise en didactique qui renforce ma recherche et qui confirme l'espoir que je forme d'un rapprochement progressif entre les chercheurs en didactique et en évaluation, au profit

d'évolutions positives des pratiques évaluatives des professeurs de l'enseignement scolaire ;

- les jeunes doctorants (et jeunes docteurs pour deux d'entre eux) dirigés par J. Lebeaume : Gyhène, William, Luisa, Benjamin, Béatrice, Françoise et Lara. Ils m'ont accueilli avec suffisamment de gentillesse qu'il m'est arrivé parfois de penser que j'aurai comme eux, un avenir post-doctorat... ;
- mon épouse : nous avons vécu depuis 4 ans au rythme de ma recherche doctorale, à une période de notre vie où nous aurions dû être libres de toute contrainte... ; après l'épreuve des maladies successives, c'est un nouveau défi que nous avons relevé et réussi ensemble ;
- nos fils et nos belles-filles qui ont suivi mon travail, d'abord un peu incrédules, puis progressivement de plus en plus intéressés et peut-être admiratifs ; nos cinq petits-enfants qui ont vu leur grand-père travailler toujours et travailler encore, ce qui lui interdisait souvent de jouer avec eux, d'aller dans le jardin, d'aller se promener, tout simplement d'être un peu disponible... ;
- mes frères et mes belles-sœurs, certains de leurs enfants, qui régulièrement m'ont interrogé sur l'avancement de ce travail, sans doute un peu surpris par tant d'obstination, d'entêtement ou de persévérance.

Enfin, j'ai une pensée pour tous ceux qui n'ont pas compris pourquoi je me suis engagé dans ce travail de recherche, et pour lesquels, la question latente reste : à quoi ça va te servir ?

Pour ceux-là, d'Edmond Rostand à André Gide, les références littéraires sont nombreuses pour expliquer ma démarche... mais revenant à mes premières amours, je n'ai cessé de penser au titre du livre que l'alpiniste Lionel Terray a publié en 1961 : *Les conquérants de l'inutile*. Certes, cette thèse est inutile sur le plan professionnel personnel, mais tous les universitaires que j'ai rencontrés m'ont dit qu'une thèse n'est jamais inutile pour la recherche à venir. J'ai fait le maximum pour qu'il en soit ainsi pour celle-ci également.

Liste des principales abréviations

ADMEE : Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation

ASSIST-ME : Assess Inquiry in Science, Technology and Mathematics Education

BO : Bulletin officiel (de l'Éducation nationale)

CE : conscience évaluative (d'un élève)

CE1 / CE 2 : cours élémentaire 1^{ère} année / 2^{ème} année

CERI : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement

CM 1 / CM 2 : cours moyen 1^{ère} année / 2^{ème} année

DEP : Direction de l'évaluation et de la prospective

ECLAIR : école, collège et lycée pour l'ambition et la réussite

EDC : étude de cas

IE : intentions évaluatives (du professeur)

IGAENR : Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

IGEN : Inspection générale de l'éducation nationale

MEN : Ministère de l'éducation nationale

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PAI : Projet d'accueil individualisé

PAP : Plan d'accompagnement personnalisé

REP / ZEP : Réseau / zone d'éducation prioritaire

RFP : Revue Française de pédagogie

SEF : Situation d'évaluation formelle

STEF : Sciences, techniques, éducation formation

TACD : Théorie de l'action conjointe en didactique

UFAPEC : Union des fédérations des associations des parents de l'enseignement catholique
(Bruxelles)

ZPD : zone proximale de développement

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
LISTE DES PRINCIPALES ABRÉVIATIONS	5
TABLE DES MATIÈRES	7
INTRODUCTION	19
Le contexte	19
La problématique et la méthodologie	21
Conclusion	24
CHAPITRE 1 : LA RUPTURE PROVOQUÉE PAR L'ÉVALUATION FORMATIVE	25
1. AVANT-PROPOS	27
2. D'UNE CONCEPTION STATIQUE À UNE CONCEPTION DYNAMIQUE DE L'ÉVALUATION	29
2.1. INTRODUCTION	29
2.2. LE DÉCLENCHEUR : L'ÉVALUATION FORMATIVE (1978)	30
2.2.1. La contestation de l'évaluation sommative et normative	30
2.2.2. L'introduction de l'évaluation formative (Genève, 1978)	30
2.2.3. Les apports de l'évaluation formative	32
2.3. L'ÉVALUATION SE CONSTITUE EN PROCESSUS	33
2.4. LE PROCESSUS ÉVALUATIF EST INTERACTIF : LES INTERACTIONS ÉVALUATIVES	34
2.4.1. Introduction	35
2.4.2. Les interactions pédagogiques	36
2.4.3. Les interactions évaluatives	37
2.4.4. L'interactionnisme (symbolique) dans l'évaluation	39
2.4.5. La dissymétrie dans les interactions	40

2.4.5.1. Le professeur, acteur-clé	40
2.4.5.2. L'élève ignoré	41
2.4.6. Synthèse partielle : la dissymétrie dans les interactions aboutit au « monopole évaluatif »	42
2.5. LE PROCESSUS ÉVALUATIF INTERACTIF APPLIQUÉ À L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES	43
2.5.1. L'évaluation certificative des compétences	44
2.5.2. La difficulté à évaluer des compétences, un argument de rejet des compétences	45
2.5.3. Le principe de réalité	46
2.6. EN RÉSUMÉ : L'ÉVALUATION EST UN PROCESSUS ÉVALUATIF INTERACTIF, ADAPTÉ AUX COMPÉTENCES	46
3. LE PROCESSUS ÉVALUATIF INTERACTIF, ADAPTÉ AUX COMPÉTENCES : CONSÉQUENCES ET QUESTIONNEMENTS	49
3.1. INTRODUCTION	49
3.2. PREMIÈRE CONSÉQUENCE : DES CHANGEMENTS LEXICAUX	50
3.2.1. L'évaluation certificative remplace l'évaluation sommative	50
3.2.2. L'évaluation des apprentissages se substitue à l'évaluation des acquis	52
3.2.3. Synthèse partielle : des changements lexicaux préfigurant un possible changement de paradigme	53
3.3. DEUXIÈME CONSÉQUENCE : L'ÉVOLUTION DU POSITIONNEMENT RELATIF DE L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE ET DE L'ÉVALUATION FORMATIVE	54
3.3.1. Des pratiques et des recherches qui divergent	54
3.3.1.1. Des pratiques d'évaluation formative	54
3.3.1.2. Des recherches sur l'évaluation formative	56
3.3.1.3. Des questions renforcées par l'approche par les compétences	57
3.3.1.4. Des problématiques interdisciplinaires	57
3.3.2. Synthèse partielle : le processus évaluatif interactif pose la question de la complémentarité entre les évaluations, certificative et formative.	59
3.4. TROISIÈME CONSÉQUENCE : LA MODIFICATION DU POSITIONNEMENT RELATIF DES ÉVALUATIONS ET DES APPRENTISSAGES	60
3.4.1. Enseignement-apprentissage vs évaluation	61
3.4.2. Synthèse partielle : les phases d'évaluation et celles d'enseignement-apprentissage tendent à se rapprocher	65

3.5. PREMIER QUESTIONNEMENT : QUELLE PLACE POUR LE TRIPTYQUE DIDACTIQUE DANS LE PROCESSUS ÉVALUATIF ?	66
3.5.1. Introduction	66
3.5.2. Le professeur-évaluateur	67
3.5.2.1. La professionnalisation du professeur en matière d'évaluation	67
3.5.2.2. Conclusion intermédiaire : l'existence du professeur-évaluateur	69
3.5.3. L'élève-évalué	69
3.5.3.1. L'élève, l'acteur ignoré et oublié de l'évaluation	69
3.5.3.2. Conclusion intermédiaire : l'existence de l'élève-évalué	72
3.5.4. Les objets d'évaluation	73
3.5.4.1. Introduction	73
3.5.4.2. Le contenu de l'épreuve : l'énoncé	74
3.5.4.3. Conclusion intermédiaire : l'énoncé de l'épreuve, « indépendant » du processus interactif	78
3.5.5. Synthèse partielle : les éléments du triptyque didactique sont diversement pris en compte dans les interactions évaluatives.	79
3.6. SECOND QUESTIONNEMENT : QUELLE PLACE POUR LE CONTRAT ET LA NÉGOCIATION DIDACTIQUES, DANS LES INTERACTIONS ÉVALUATIVES ?	79
3.6.1. Introduction	79
3.6.2. Le contrat didactique	81
3.6.2.1. Origine et évolution du contrat didactique	81
3.6.2.2. Le contrat didactique et l'évaluation	84
3.6.2.3. Contrat didactique et relation didactique	85
3.6.3. La négociation didactique	86
3.6.3.1. Origine de la négociation didactique	86
3.6.3.2. La place de la négociation didactique dans l'évaluation : un développement inachevé	87
3.6.4. Synthèse partielle : le contrat et la négociation didactiques régulent les interactions évaluatives	88
3.7. DEUX QUESTIONNEMENTS ANCIENS, RAVIVÉS : LA FIABILITÉ DE L'ÉVALUATION, LE JUGEMENT ÉVALUATIF	89
3.7.1. Introduction	89

3.7.2.	La fiabilité de l'évaluation	89
3.7.3.	Le jugement évaluatif	92
3.7.3.1.	L'instabilité et la fragilité du jugement évaluatif	92
3.7.3.2.	Les différentes formes du jugement évaluatif	93
3.7.4.	Synthèse partielle : en dépit des évolutions, certaines questions restent vives	94
4.	CONCLUSION : LE PROCESSUS INTERACTIF ÉVALUATIF, DÉPENDANT DE CONCEPTS DIDACTIQUES	95

CHAPITRE 2 : APPUIS THÉORIQUES ET PROBLÉMATIQUE **97**

1.	DE LA PRÉOCCUPATION INITIALE À LA PROBLÉMATIQUE ET AUX QUESTIONS DE RECHERCHE	99
1.1.	LA PRÉOCCUPATION INITIALE	99
1.2.	LE CADRAGE THÉORIQUE	100
1.2.1.	Les situations d'évaluation formelle	101
1.2.1.1.	L'usage du terme <i>situation</i> dans la littérature scientifique	101
1.2.1.2.	Les situations et l'approche par compétences	104
1.2.1.3.	Entre évaluation formelle et informelle	105
1.2.1.4.	Définition provisoire	106
1.2.2.	Deux notions pour investiguer les relations entre un professeur et ses élèves	106
1.2.2.1.	Les <i>intentions évaluatives</i> du professeur-évaluateur	107
1.2.2.2.	La <i>conscience évaluative</i> d'un élève-évalué	108
1.3.	PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	109
1.3.1.	Problématique	110
1.3.2.	Questions de recherche	110
2.	LES HYPOTHÈSES DE TRAVAIL	111
2.1.	LES SITUATIONS D'ÉVALUATION FORMELLE (SEF)	111
2.1.1.	Une décomposition possible en cinq phases	112
2.1.1.1.	Phase 1 : la décision	112
2.1.1.2.	Phase 2 : la conception de l'épreuve	113
2.1.1.3.	Phase 3 : l'épreuve, l'effectuation par les élèves	113
2.1.1.4.	Phase 4 : la correction des productions et le jugement évaluatif	114

2.1.1.5.	Phase 5 : la restitution aux élèves, la correction en classe _____	114
2.1.1.6.	Conclusion intermédiaire _____	116
2.2.	LA CONSCIENCE ÉVALUATIVE _____	116
2.2.1.	Le recours à une notion nouvelle _____	116
2.2.2.	Conscience évaluative et conscience disciplinaire _____	118
2.2.3.	Conscience évaluative et conscience curriculaire _____	120
2.2.4.	La conscience évaluative : une notion spécifique _____	121
2.3.	LES INTERACTIONS _____	122
2.3.1.	Des relations professeur – élèves qui varient dans une situation d'évaluation formelle __	122
2.3.2.	La dissymétrie de l'action des acteurs _____	122
2.3.3.	Les élèves, acteurs à chaque phase du processus évaluatif _____	124
2.3.3.1.	Des relations interindividuelles entre le professeur et chaque élève _____	124
2.3.3.2.	Des interactions avec le groupe-classe _____	125
2.4.	LE CONTRAT ET LA NÉGOCIATION DIDACTIQUES DANS LES SITUATIONS D'ÉVALUATION FORMELLE _____	126
2.4.1.	Dans la phase 2 : l'élaboration de l'énoncé _____	127
2.4.2.	Dans la phase 3 : l'effectuation par les élèves _____	127
2.4.3.	Dans la phase 4 : la correction, le jugement évaluatif _____	128
2.4.4.	Dans les phases 1 (la décision) et 5 (la restitution et la correction en classe) _____	128
2.5.	LES VARIABLES ET LES DÉTERMINANTS _____	129
3.	RÉSUMÉ _____	131
3.1.	LA PROBLÉMATIQUE _____	131
3.2.	LES DEUX QUESTIONS DE RECHERCHE _____	131
3.3.	LES VARIABLES ET LES DÉTERMINANTS _____	131
CHAPITRE 3 : LA MÉTHODOLOGIE _____		133
1.	LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES _____	135
1.1.	LES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE EMPIRIQUE _____	135
1.2.	LE RECUEIL DE DONNÉES AUPRÈS DE COLLÉGIENS RELÈVE-T-IL DE MÉTHODES PARTICULIÈRES ? _____	136
1.3.	QUELLE TECHNIQUE POUR CONNAÎTRE LES INTENTIONS ÉVALUATIVES ET LA CONSCIENCE ÉVALUATIVE ? ____	137

1.4. QUELLE TECHNIQUE POUR INVESTIGUER LES RELATIONS ENTRE LA CONSCIENCE ÉVALUATIVE ET LES INTENTIONS ÉVALUATIVES ? _____	139
2. LE CADRE DU RECUEIL DES DONNÉES _____	141
2.1. LES SITUATIONS UTILISÉES POUR LE RECUEIL DES DONNÉES _____	141
2.1.1. Avertissement _____	141
2.1.2. Le repérage des collègues, des professeurs et des élèves _____	142
2.2. RÉCAPITULATIF DES TYPES DE SUPPORTS UTILISÉS POUR LE RECUEIL DES DONNÉES _____	143
2.2.1. Introduction _____	143
2.2.2. Les supports utilisés avec les professeurs _____	143
2.2.3. Les supports utilisés avec les élèves _____	144
2.2.4. Un support complémentaire : l'observation directe _____	146
2.2.5. Synthèse partielle _____	146
3. L'EXPLOITATION DES DONNÉES _____	149
3.1. INTRODUCTION _____	149
3.2. DEUX MÉTHODES D'EXPLOITATION QUALITATIVE : LES ÉTUDES DE CAS ET L'ÉTUDE DE CAS MULTIPLES _____	149
3.2.1. Des études de cas _____	149
3.2.2. L'étude de cas multiples _____	150
3.2.3. Synthèse partielle _____	150
3.3. LA TRIANGULATION MÉTHODOLOGIQUE _____	151
3.4. L'EXISTENCE ET LA PRISE EN COMPTE DE BIAIS _____	152
3.4.1. Introduction _____	152
3.4.2. Réalité et prise en compte de la désirabilité sociale et des artefacts du questionnement _____	152
3.5. UNE PRIORITÉ MÉTHODOLOGIQUE : L'EXPLOITATION QUALITATIVE DES QUESTIONNAIRES _____	153
3.5.1. Introduction _____	153
3.5.2. Les questionnaires-élèves _____	154
3.5.2.1. La comparaison des scores _____	154
3.5.2.2. La recherche de tendances _____	154
3.5.3. Les questionnaires-professeurs _____	155
3.5.4. Les questionnaires professeur vs élèves _____	155
3.6. EN RÉSUMÉ _____	155

4. LA CONSTITUTION DU CORPUS	157
4.1. LES PROFESSEURS ET LES CLASSES	157
4.1.1. Présentation synthétique	157
4.1.2. Localisation des collèges, identification des professeurs et choix des élèves	159
4.2. LES DONNÉES RECUEILLIES EN FONCTION DES OBJECTIFS VISÉS	159
4.3. LES QUESTIONNAIRES	160
4.3.1. Les questionnaires destinés aux élèves	160
4.3.2. Les questionnaires destinés aux professeurs	161
4.4. LE TABLEAU DE BORD	161
4.5. LES AUTRES DONNÉES	162
4.5.1. Les entretiens	162
4.5.1.1. Avec les élèves	162
4.5.1.2. Avec les professeurs	163
4.5.2. Des observations de classes	163
4.5.2.1. La séance de restitution des travaux aux élèves et de correction en classe	164
4.5.2.2. L'épreuve	164
4.5.2.3. Conclusion intermédiaire	165

CHAPITRE 4 : EXISTENCE ET VARIABILITÉ DE LA CONSCIENCE ÉVALUATIVE ET DES INTENTIONS ÉVALUATIVES

1. INTRODUCTION	169
2. EXISTENCE ET VARIABILITÉ DE LA CONSCIENCE ÉVALUATIVE	169
2.1. INTRODUCTION	169
2.1.1. Présentation du questionnaire	170
2.1.2. Méthode d'exploitation des données	171
2.1.2.1. La méthode par comparaison des scores	171
2.1.2.2. La méthode par études de cas	172
2.2. EXISTENCE DE LA CONSCIENCE ÉVALUATIVE	172
2.2.1. Introduction	172

2.2.2.	Étude de cas n°1 : mathématiques en 5 ^{ème}	173
2.2.2.1.	Présentation et analyse des données	174
2.2.2.2.	Exploitation des données	174
2.2.3.	Étude de cas n°2 : physique-chimie en 5 ^{ème}	174
2.2.3.1.	Présentation et analyse des résultats	175
2.2.3.2.	Exploitation des données	175
2.2.4.	Étude de cas n°3 : SVT en 5 ^{ème}	176
2.2.4.1.	Présentation et analyse des données	176
2.2.4.2.	Exploitation des données	176
2.2.5.	Étude de cas n°4 : physique-chimie en 5 ^{ème}	177
2.2.5.1.	Présentation et analyse des données	177
2.2.5.2.	Exploitation des données	177
2.2.6.	Synthèse partielle : une première validation de l'existence de la conscience évaluative est apportée	178
2.3.	VARIABILITÉ DE LA CONSCIENCE ÉVALUATIVE EN FONCTION DE LA DISCIPLINE	179
2.3.1.	Introduction : méthode d'exploitation des données	179
2.3.2.	Étude de cas n°5 : étude comparative en mathématiques et physique-chimie (5 ^{ème})	180
2.3.2.1.	Présentation et analyse des données	180
2.3.2.2.	Exploitation des données	181
2.3.3.	Synthèse partielle : la conscience évaluative varie en fonction de la discipline	181
2.4.	EN RÉSUMÉ	182
3.	LES INTENTIONS ÉVALUATIVES : EXISTENCE ET VARIABILITÉ	185
3.1.	DES SUPPORTS DE RECUEIL DE DONNÉES VARIÉS	185
3.1.1.	Le tableau de bord	185
3.1.2.	Le questionnaire général	186
3.1.3.	Des entretiens	187
3.1.4.	Des observations de classe	187
3.2.	EXISTENCE ET VARIABILITÉ DES INTENTIONS ÉVALUATIVES	188
3.2.1.	L'étude de cas multiples	188
3.2.1.1.	Les professeurs interrogés	189

3.2.1.2.	Présentation et analyse des données _____	189
3.2.2.	Exploitation des données par étude de cas multiples _____	193
3.2.2.1.	Données générales _____	193
3.2.2.2.	Données concernant des professeurs d'une même discipline _____	195
3.2.2.3.	Données concernant des professeurs d'un même collège _____	197
3.2.3.	Synthèse partielle _____	199
3.2.4.	Étude de cas n°6 : l'évolution des intentions évaluatives dans le temps _____	199
3.2.4.1.	Présentation et analyse des données _____	200
3.2.4.2.	Exploitation des données _____	202
3.2.4.3.	Conclusion intermédiaire _____	204
3.2.5.	Étude de cas n° 7 : des changements d'intentions évaluatives, en fonction de la négociation didactique _____	204
3.2.5.1.	Objectifs et description _____	204
3.2.5.2.	Présentation et analyse des données : l'entretien avec le professeur _____	206
3.2.5.3.	Exploitation des données _____	212
3.2.5.4.	Conclusion intermédiaire _____	213
3.3.	EN RÉSUMÉ _____	213

CHAPITRE 5 : INVESTIGATION DE L'ÉCART ENTRE LES INTENTIONS ÉVALUATIVES DU PROFESSEUR ET LA CONSCIENCE ÉVALUATIVE DE SES ÉLÈVES **217**

1.	INTRODUCTION _____	219
2.	LE RECUEIL DE DONNÉES : MÉTHODES ET SUPPORTS _____	221
2.1.	INTRODUCTION _____	221
2.2.	LES DONNÉES RECUEILLIES _____	222
2.2.1.	Les questionnaires _____	222
2.2.2.	Les observations de classe _____	222
2.2.3.	Les entretiens avec les professeurs _____	223
2.3.	L'EXPLOITATION DES DONNÉES _____	223
3.	LES RELATIONS ENTRE LA CONSCIENCE ÉVALUATIVE ET LES INTENTIONS ÉVALUATIVES _____	225

3.1. INTRODUCTION _____	225
3.2. ÉTUDE DE CAS N°8. CONTRÔLE ÉCRIT DE SVT EN 4 ^{ÈME} _____	226
3.2.1. Présentation de l'étude de cas _____	226
3.2.1.1. Le cadre _____	226
3.2.1.2. L'énoncé _____	226
3.2.1.3. Les conditions du recueil de données _____	228
3.2.2. Présentation et analyse des données : l'observation de l'épreuve _____	228
3.2.3. Présentation et analyse des données : le questionnaire professeur vs élèves _____	229
3.2.3.1. Introduction _____	229
3.2.3.2. Les aspects généraux _____	231
3.2.3.3. Question sur l'exercice _____	236
3.2.3.4. Analyse de l'énoncé question par question _____	239
3.2.4. Exploitation des données recueillies _____	243
3.2.4.1. L'observation de l'épreuve _____	243
3.2.4.2. Les questionnaires _____	245
3.2.5. Synthèse partielle _____	247
3.3. ÉTUDE DE CAS N°9 : CONTRÔLE DE PHYSIQUE-CHIMIE (5 ^{ÈME}) _____	250
3.3.1. Présentation de l'étude de cas _____	250
3.3.1.1. Le cadre _____	250
3.3.1.2. L'énoncé _____	250
3.3.1.3. Les conditions de recueil des données _____	253
3.3.2. Présentation et analyse des données : les questionnaires professeur vs élèves _____	253
3.3.2.1. Les aspects généraux _____	254
3.3.2.2. Les trois exercices _____	259
3.3.3. Exploitation des données _____	268
3.3.3.1. Les intentions évaluatives du professeur _____	268
3.3.3.2. La conscience évaluative _____	269
3.3.3.3. Les relations entre les intentions évaluatives et la conscience évaluative _____	270
3.3.4. Synthèse partielle _____	270

3.4. ÉTUDE DE CAS N°10	272
3.4.1. Présentation de l'étude de cas	272
3.4.1.1. Le cadre	272
3.4.1.2. L'énoncé	272
3.4.1.3. Les conditions de recueil des données	273
3.4.2. Présentation et analyse des données : le questionnaire professeur vs élèves	275
3.4.2.1. Les aspects généraux	275
3.4.2.2. Questions spécifiques concernant l'énoncé	281
3.4.3. Exploitation des données	291
3.4.3.1. Les intentions évaluatives du professeur	291
3.4.3.2. La conscience évaluative des élèves	292
3.4.3.3. Les relations entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative des élèves	293
3.4.4. Synthèse partielle	294
3.5. EN RÉSUMÉ	294
CHAPITRE 6 : CONCLUSIONS ET DISCUSSION	299
1. INTRODUCTION	301
2. LES APPORTS DE CETTE RECHERCHE	301
2.1. LA CONFIRMATION D'ÉLÉMENTS CONNUS	301
2.2. DES APPORTS SPÉCIFIQUES	303
3. DES LIMITES À PRENDRE EN COMPTE	307
4. DES PERSPECTIVES	308
BIBLIOGRAPHIE	313
INDEX DES AUTEURS CITÉS	325

LES ANNEXES SONT REGROUPÉES DANS UN SECOND FASCICULE

Introduction

Il est devenu banal de dire que l'évaluation est partout, que tout est objet d'évaluation : du présentateur du journal télévisé de 20 h, à tel ministre, en passant par tel auteur de roman. Mais en France, l'évaluation est aussi un aspect important dans la vie des élèves de l'enseignement scolaire.

Le contexte

Évaluation : un mot d'usage courant aux sens multiples dans l'éducation

Le mot évaluation relève de la langue courante de la vie familiale dès lors qu'un jeune est scolarisé. Dès l'école maternelle, les professeurs des écoles utilisent le terme *évaluation*, avec les élèves et avec leurs parents, banalisant ainsi son usage et son sens. Le mot pourtant n'apparaît que récemment dans les textes officiels : il commence à être utilisé quand l'évaluation devient pédagogique, c'est-à-dire qu'elle est utilisée par le professeur dans la gestion de sa classe. Selon les utilisateurs et le contexte de son utilisation le mot fait référence à des acteurs, des objets ou des activités différentes : un élève a une évaluation en histoire-géographie, un professeur prépare une évaluation pour sa classe de 4^{ème}, il doit évaluer ses élèves, leurs travaux...

La conjonction de transformations parallèles dans l'éducation.

En 1987, le ministère de l'éducation s'est doté d'une direction de l'évaluation et de la prospective : rapidement, elle a reçu la mission de concevoir des protocoles d'évaluation diagnostique destinés aux élèves de CE¹, puis à ceux de 6^{ème} en enfin à ceux de 2^{nde} générale et technologique et de 2^{nde} professionnelle. Le choix est alors d'évaluer des compétences ou des capacités pour donner des informations aux professeurs sur ce que leurs élèves savent faire, plutôt que sur ce qu'ils savent : cela nécessite une interprétation des programmes pour en traduire les contenus en termes de compétences. L'obligation faite aux professeurs d'utiliser les protocoles fait une publicité institutionnelle inédite aux pratiques d'évaluation.

¹ Cours élémentaire.

C'est également dans les années 1980 que les ouvrages de réflexions pédagogiques se multiplient, traitant des apprentissages, de l'évaluation, de la gestion de la classe. Dans ce foisonnement éditorial, l'évaluation occupe une place importante parce qu'elle est considérée comme l'outil privilégié du traitement de la difficulté scolaire. En effet, au début des années 1980, les premiers effets du collège unique installé à la rentrée de septembre 1978, commencent à se faire sentir : l'existence de la difficulté scolaire est reconnue ; l'importance des méthodes d'enseignement dans l'apprentissage des élèves et la nécessité de tenir compte des différences entre les élèves sont affirmées. Face à ces différents défis, nouveaux pour le système éducatif français qui pouvait auparavant feindre de les ignorer grâce à une pratique d'orientation précoce entre les filières présentes dès les dernières années de l'enseignement primaire, les nouveaux apports de l'évaluation formative semblent proposer des solutions toutes faites : l'évaluation permet non seulement de faire des bilans périodiques, mais peut également être utilisée dans la gestion pédagogique de la classe (Allal, Cardinet, Perrenoud, 1978). Dans les pays francophones, l'évaluation qualifiée de formative devient une méthode privilégiée pour « réguler les apprentissages ». Deux pratiques sont envisagées : une évaluation *en continu* intégrée au processus-même d'apprentissage, une évaluation *discontinue*, menée sous la forme d'épreuves ponctuelles périodiques.

Ce changement dans l'exploitation des évaluations par les professeurs est contemporain de la diffusion de nouvelles théories de l'apprentissage (constructivisme et socioconstructivisme) amenant les enseignants à privilégier dans la gestion de la classe, la mise en activité des élèves plutôt qu'une pratique magistrale.

C'est aussi l'époque de l'émergence des didactiques disciplinaires qui investissent notamment le champ des contenus d'enseignement (curriculum, transposition didactique) et des apprentissages (situations didactiques, contrat didactique).

Enfin, plus récemment, au début du XXI^e siècle, la tendance internationale à privilégier une approche curriculaire des contenus d'enseignement se traduit en France par l'inscription dans la loi, du socle commun des compétences et des connaissances et la publication du décret le définissant. Ce texte est totalement innovant dans la mesure où d'une part, il définit un contenu d'enseignement en amont des disciplines scolaires, et d'autre part il est rédigé en termes de compétences à développer chez les élèves et non pas de connaissances à enseigner.

Le chapitre 1 présente et analyse ces différentes transformations que l'évaluation ou les évaluations ont connues depuis l'introduction de l'évaluation formative en 1978. Il montre que dans les classes, les pratiques d'évaluation formative semblent stagner ou parfois régresser, alors que les apports théoriques induits par l'évaluation formative continuent à être exploités dans les recherches.

Les relations de ces évolutions avec la diffusion des théories de l'apprentissage et avec l'introduction des compétences dans les contenus d'enseignement sont également examinées.

De l'élève « récepteur » à l'élève « acteur »

Toutes ces transformations ont en commun la volonté affichée de permettre à un plus grand nombre d'élèves, une meilleure « réussite scolaire », sans que la signification de celle-ci ne soit précisée dans un système éducatif où la sélection continue à être centrale. Toutes, elles nécessitent un changement de la part des élèves que les recherches situent dans le concept d'interactions : les phases d'enseignement-apprentissage sont des moments d'interactions et de transactions didactiques ; dans les phases d'évaluation, se développent des interactions évaluatives.

Les améliorations attendues de ces changements ne peuvent donc être effectives que si les élèves acceptent de changer leur « attitude² scolaire ». Or aussi bien dans les situations didactiques que dans les processus évaluatifs interactifs, les recherches considèrent rarement l'élève comme actif ou réactif. Les recherches ont plutôt exploré les actions du professeur et les outils à utiliser, les modalités de mise en œuvre mais ont globalement ignoré les élèves, comme second acteur générique des phases d'apprentissage ou d'évaluation.

La préoccupation centrale de cette recherche porte donc sur « la place, le fonctionnement et le rôle » des élèves / de chaque élève, dans les situations d'évaluation, sans ignorer que, en toute vraisemblance, la même question pourrait être posée pour les situations d'apprentissage.

La problématique et la méthodologie

Partant de cette préoccupation, la recherche présentée ici s'est développée de la façon suivante.

² Le terme est défini et utilisé par Grawitz (2001).

Le comportement des élèves considéré dans le processus évaluatif interactif.

Pour focaliser les élèves dans le processus interactif évaluatif, deux éléments sont à prendre en compte : le facteur temps, indissociable de l'idée de processus ; le fait que les actions des élèves dépendent du comportement évaluatif de leur professeur en raison de l'existence des interactions. L'étude engagée est donc circonscrite par ces deux caractéristiques.

Noizet & Caverni (1978), puis Jorro (2000) ont respectivement mis en évidence le comportement évaluatif du professeur et les différentes postures de l'évaluateur. L'évaluation devient alors une partie du professionnalisme du *professeur-évaluateur*. La reconnaissance de ce professionnalisme s'accompagne de l'idée d'intentionnalité évaluative (Jorro, 2006) ou d'intentions évaluatives (Issaieva, 2012).

Pour tenir compte de l'inscription des actions / réactions des élèves dans le processus interactif, c'est leur rapport avec les intentions évaluatives du professeur-évaluateur qui est étudié. Ce choix impose d'une part, de postuler l'existence du comportement d'un élève engagé dans une situation évaluative, d'autre part, de recourir à la notion nouvelle de conscience évaluative.

Le chapitre 2 précise d'abord le cadre retenu pour cette recherche en s'appuyant sur les trois concepts suivants : le processus évaluatif, les interactions évaluatives et le contrat didactique. Ensuite, les situations d'évaluation formelle sont définies et les notions utilisées pour investiguer les interactions évaluatives sont présentées : les intentions évaluatives pour le professeur, la conscience évaluative pour les élèves.

La problématique peut alors être posée et les questions de recherche formulées.

La problématique

La problématique porte sur l'investigation des relations entre les intentions évaluatives de professeurs-évaluateurs et la conscience évaluative de leurs élèves.

Pour y parvenir, la perspective annuelle de la salle de classe amène à intégrer les situations d'évaluation formelle dans le processus didactique global dont les régulateurs sont les contenus de l'enseignement, le contrat et la négociation didactiques.

En complément de cette vision globale, la vision particulière d'une situation d'évaluation spécifique relève de l'évaluation située (Mottier Lopez, 2006), pour laquelle les contenus de l'enseignement, le contrat et la négociation didactiques, et les tâches prescrites sont pris en

compte. C'est dans ce cadre « situé » que l'existence d'écarts entre les intentions évaluatives et la conscience évaluative est étudiée.

La méthodologie

La méthodologie est présentée dans le chapitre 3.

D'abord, les choix méthodologiques sont opérés : le cadre du recueil des données et les supports utilisés pour les professeurs et pour les élèves, leur exploitation.

- Le cadre méthodologique :
 - L'objectif n'étant pas la recherche de résultats généraux, les investigations portent sur des cas particuliers ;
 - elles sont menées dans les disciplines scientifiques enseignées au collège : les mathématiques, la physique-chimie, les sciences de la vie et de la Terre, la technologie ;
 - elles portent sur des situations d'évaluation formelle organisées par les professeurs, donnant lieu à une production écrite de la part des élèves ;
- les choix méthodologiques :
 - pour traiter les questions d'existence, une méthodologie qualitative est retenue ;
 - ce sont des études de cas et des études de cas multiples qui sont utilisées.

Dans un second temps, la constitution du corpus de données est détaillée.

- les supports du recueil des données :
 - des questionnaires généraux destinés au professeur et aux élèves ; des questionnaires « symétriques » conçus pour être exploités en comparant les réponses données respectivement par le professeur et les élèves sur des thèmes communs ;
 - des entretiens individuels auprès de professeurs ;
 - le tableau de bord des évaluations du professeur, avec une classe donnée ;
 - des observations directes de classe : épreuve d'évaluation, séance de correction en classe.

Les chapitres 4 et 5 détaillent la présentation et l'exploitation des données pour ébaucher des éléments de réponses aux questions de recherche posées. Le chapitre 4 traite des questions d'existence et de variabilité de la conscience évaluative et des intentions évaluatives ; le

chapitre 5 porte sur l'étude d'écart entre les intentions évaluatives et la conscience évaluative.

Au total, ce sont dix études de cas qui sont exploitées : cinq sont utilisées pour montrer l'existence et la variabilité de la conscience évaluative des élèves ; deux pour montrer l'existence et la variabilité des intentions évaluatives du professeur ; trois pour étudier les écarts entre les intentions évaluatives d'un professeur et la conscience évaluative individuelle de ses élèves. Une étude de cas multiples est menée pour montrer l'existence des intentions évaluatives des professeurs et leur variabilité.

Conclusion

Le caractère assez nouveau de la préoccupation initiale ainsi que de la problématique nécessite de recourir à une notion nouvelle, la conscience évaluative, et à un support méthodologique inédit, le contrat didactique « situé » comme cadre de référence³ commun aux réponses données par le professeur et ses élèves dans les questionnaires. Cela impose la prudence et la circonspection dans l'exploitation des données recueillies et dans les conclusions tirées. Le chapitre 6 présente les premières conclusions qu'il est possible de tirer de cette recherche ; elles sont discutées, certaines de leurs limites sont présentées ; enfin différents prolongements possibles sont évoqués.

³ Grawitz (2001).

Chapitre 1 : la rupture provoquée par l'évaluation formative

Le chapitre 1 présente les transformations de l'évaluation qui ont suivi l'introduction de l'évaluation formative, au Congrès de Genève (1978) :

- pour les chercheurs, l'existence du processus évaluatif interactif ;
- pour les professeurs, l'exploitation pédagogique de l'évaluation.

Il analyse les conséquences de ces changements qui interfèrent avec la préoccupation de cette recherche, c'est-à-dire la place des élèves dans l'évaluation.

1. Avant-propos

Les recherches liées à l'évaluation sont innombrables et sont issues de différentes disciplines relevant des sciences de l'éducation. Il n'est donc pas question d'essayer d'en faire un recensement exhaustif. La présentation faite dans ce chapitre se limite aux travaux sur le processus évaluatif et les interactions évaluatives, depuis 1978. Auparavant, l'évaluation est statique ; après la présentation de l'évaluation formative en 1978, l'évaluation devient un processus dynamique.

Cette évolution semble compatible avec l'introduction des compétences dans les contenus d'enseignement au début du XXI^e siècle. Pour autant, l'évaluation des compétences n'en est pas moins problématique et objet de débats entre les chercheurs, et source de difficultés pour les professeurs de collège.

2. D'une conception statique à une conception dynamique de l'évaluation

2.1. Introduction

L'idée de mesurer les performances des élèves et donc de comparer les élèves entre eux est ancienne. L'évaluation a alors un rôle social de classement des élèves en fonction de leurs résultats scolaires : l'évaluation est sommative et normative. Dans les années 1960, les sociologues Bourdieu et Passeron contestent cette exploitation, en développant leur théorie de la reproduction : les contenus d'enseignement et la façon de mesurer leurs acquis par les élèves sont conçus pour favoriser une partie de la population scolaire. Cette théorie s'érige en critique de l'exploitation de l'évaluation comme outil de la sélection scolaire. De façon contemporaine, des courants de recherche francophones développent une nouvelle utilisation de l'évaluation en diffusant le concept d'évaluation formative : l'évaluation peut être utilisée par le professeur dans la gestion pédagogique de sa classe. Cette idée est parasitée par l'usage du qualificatif *formative* qui suggère une interprétation étroite liée à sa position dans le temps : l'évaluation, formative en cours de formation vs sommative en fin de formation.⁴

L'évaluation formative s'appuie sur deux conceptions nouvelles de la pratique évaluative : l'évaluation est un processus et non pas seulement le relevé périodique des acquis des élèves ; le processus n'existe qu'à travers les interactions qui s'y développent.

⁴ L'évaluation diagnostique qui apparaît plus tard, se situe avant l'apprentissage.

2.2. Le déclencheur : l'évaluation formative (1978)

2.2.1. La contestation de l'évaluation sommative et normative

Dans la première partie du XXe siècle, les recherches sur l'évaluation (USA, Angleterre, Belgique et France) portent sur la notation avec les travaux de docimologie, tels que ceux de Piéron (1934). A cette époque, la seule conception de l'évaluation est sommative et normative, et la confusion est faite entre l'évaluation et la notation chiffrée. La docimologie, nouveau domaine de recherche érigé en science par Piéron et *al.*, démontre les insuffisances de la notation chiffrée : les pratiques évaluatives (de notation) ne sont ni équitables, ni objectives (Amigues, 1996). Les travaux de recherche menés par la suite sur l'évaluation sommative ne vont pas la sortir de cette impasse : la docimologie critique (Demeuse et *al.*, 2004) ne fait que confirmer les résultats obtenus au XXe siècle. La notation est critiquée parce que non fiable : son utilisation n'est toutefois pas remise en cause, en l'absence de solution de remplacement et peut-être en raison de son adossement à une science spécifique.

La situation de l'évaluation se trouve fragilisée quand les sociologues Bourdieu et Passeron (1964) présentent dans *Les héritiers*⁵, leur théorie de la reproduction : les contenus de l'enseignement et la validation de leurs acquis par les élèves sont conçus pour ne faire réussir qu'une partie de la population scolaire.

2.2.2. L'introduction de l'évaluation formative (Genève, 1978)

A partir des années 1980, différentes disciplines relevant des sciences de l'éducation recentrent leurs recherches sur la salle de classe :

- des sociologues rejettent la théorie de la reproduction, estimant qu'elle néglige abusivement les réalités des salles de classe. Le concept de *métier d'élève* (Sirota, 1993 ; Perrenoud, 1994) apparaît ;

⁵ Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.

- en 1978, des chercheurs francophones, préoccupés par la question de la corrélation entre les inégalités scolaires et l'uniformité du traitement (pédagogique), décident de s'emparer du concept d'évaluation formative (Scriven, 1967) et de l'adapter à l'enseignement scolaire. Pour eux, l'évaluation formative peut contribuer à répondre au paradoxe observable entre des inégalités scolaires dues à un traitement uniforme, et un traitement différencié qui est la cause de certaines inégalités scolaires.

L'expression *évaluation formative* est utilisée par Scriven (1967) : il propose de distinguer l'évaluation formative destinée à déterminer « l'efficacité globale d'un programme », et l'évaluation sommative qui a pour fonction d'« améliorer ledit programme ». Bloom (1971) adapte cette classification à l'évaluation des élèves et des étudiants. L'évaluation formative est alors conçue pour être utilisée par l'enseignant afin de constater les écarts entre les objectifs visés et les acquis réels et apporter les « actions correctives »⁶ appropriées : la pédagogie usuelle et l'évaluation formative sont alors sous-tendues par une vision néo-béhavioriste des apprentissages.

Cardinet, Perrenoud et Allal sont à l'origine du congrès qui se tient à Genève en 1978 : ils y proposent une nouvelle conception de l'évaluation et reprennent pour la désigner, l'expression d'*évaluation formative*. Ce qu'ils proposent se démarque nettement des conceptions antérieures, mais entretient la confusion en utilisant cette terminologie. Leur préoccupation est pédagogique : (montrer qu'on peut) utiliser l'évaluation pour contribuer à améliorer le fonctionnement pédagogique d'une classe et les apprentissages des élèves. Or, l'usage du qualificatif *formative* ne reflète pas cet objectif, en mettant en avant la situation temporelle de cette nouvelle évaluation : au lieu de se situer à l'issue d'un d'apprentissage, l'évaluation formative se situe pendant l'apprentissage.

Depuis le congrès de Genève, la littérature est riche d'articles, d'ouvrages ou d'actes de colloque dont le thème central est en lien direct avec l'évaluation formative, comme l'attestent les revues de littératures anglophone (Black et Wiliam, 2005) et francophone (Allal et Mottier Lopez, 2005) publiées par le CERI (OCDE). D'innombrables travaux ont été produits sur les techniques et les outils de mise en œuvre de l'évaluation formative : leur diversité et leurs divergences montrent que le concept est fragile.

⁶ Le terme est utilisé par Allal et Mottier Lopez (OCDE-CERI, 2005).

2.2.3. Les apports de l'évaluation formative

Alors que l'évaluation sommative et normative est décriée, l'évaluation formative ne se présente pas comme une solution de substitution : elle se démarque de l'évaluation sommative en relevant d'une autre logique, comme le rappellent Scallon (2007) et Talbot (2014).

« Désormais la certification n'était plus le seul débouché des pratiques d'évaluation, alors que dans un passé pas tellement lointain, cela avait été sa visée implicite, plus ou moins avouée, et parfois exclusive. »⁷

« Longtemps elle [l'évaluation] fut utilisée pour récompenser ou punir (renforcement négatif, approche behavioriste), classer et comparer afin de susciter l'émulation ou la sélection (évaluation sommative ou contrôle), donner des diplômes (évaluation certificative).

C'est toujours le cas aujourd'hui, mais nombre d'acteurs ont désormais compris son utilité dans la mise en place des mécanismes même d'apprentissage.»⁸

Une autre différence tient à l'absence de cadre de référence pour l'évaluation formative aussi solide que la docimologie peut l'être pour l'évaluation sommative et normative.

Dans sa présentation de l'évaluation formative, Allal (1978) met en avant deux aspects qui la distinguent de l'évaluation sommative : l'évaluation est un processus, dans lequel se développent des interactions :

- la référence à un processus remet en cause la pratique de l'évaluation sommative dans laquelle le bilan est ponctuel ;
- la référence à des interactions a pour conséquence une participation active des deux acteurs engagés dans le déroulement du processus, le professeur et l'élève.

Au final, l'évaluation formative a une situation paradoxale :

- elle est à l'origine de l'évolution des recherches sur l'évaluation, par la prise en compte du processus évaluatif et des interactions évaluatives ;
- en revanche, elle a un impact très variable sur les pratiques évaluatives des professeurs.⁹

⁷ Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck. p. 2.

⁸ Talbot, L. (2014). *L'évaluation formative : comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris : A. Colin. p. 54.

⁹ Voir à ce propos : les rapports des inspections générales (IGEN, IGAENR) : 1990, 1996, 2005, 2007, 2013 : l'étude de la DÉP : 2005.

2.3. L'évaluation se constitue en processus

Les travaux de recherche sur l'évaluation pendant les deux premiers tiers du XXe siècle portent sur des objets figés - les productions d'élèves - et sur leur notation assimilée à une mesure, sous l'influence de la psychométrie.

A la fin du XXe siècle, de nouvelles recherches en psychologie proposent d'autres approches de l'évaluation :

- Noizet & Caverni (1978) considèrent que l'évaluation se situe à l'issue d'un processus qui comporte trois étapes. Ils contestent également le caractère aléatoire de l'évaluation, en mettant en évidence le « comportement évaluatif » du professeur ;

« [...] l'évaluation se situe à l'issue d'un processus comportant trois étapes successives : en premier lieu l'enseignant définit une tâche¹⁰ (par exemple un exercice ou un problème), cette tâche donne lieu de la part de l'élève à une production (orale ou écrite), enfin cette production donne lieu à une évaluation. »¹¹

- Stufflebeam (1980), cité par Amigues et Zerbato-Poulou (1996), donne la définition suivante : « l'évaluation serait « le processus par lequel on délimite, obtient et fournit les informations utiles permettant de juger des décisions possibles. » »¹² Les deux auteurs poursuivent : « Deux points de vue se distinguent : celui de Stufflebeam centré sur le contexte de prise de décision et celui de Scriven centré sur les besoins des utilisateurs. »¹³ ;

Par la suite, l'idée de processus évaluatif est précisée par différents auteurs :

- De Ketele (1993, 2011) étend la notion d'évaluation et la présente comme un ensemble d'actions constituant le processus évaluatif.

« La littérature est d'accord pour affirmer que l'évaluation est un processus, et non simplement un produit (comme semblent l'induire les travaux docimologiques et l'observation des pratiques) »¹⁴

« Évaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, et confronter cet ensemble d'informations à un ensemble de critères cohérent avec un référentiel pertinent pour attribuer une signification aux résultats de cette confrontation et ainsi fonder une prise de décision adéquate à la fonction visée »¹⁵

¹⁰ Ce sont les auteurs qui soulignent.

¹¹ Noizet, G. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire* (1re éd). Paris : Presses universitaires de France. p. 15.

¹² Amigues, R. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : Dunod. p. 145.

¹³ *Ibid.* p. 145.

¹⁴ De Ketele, J.-M. (2011). L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux. In Marcel, J.-F. *Évaluation et curriculum. Les dossiers des sciences de l'éducation*. (pp 89-106). Toulouse : Presses universitaires du Mirail. p. 90.

- Figari (1999) s'inspire des travaux de Bonniol et Vial (1997) pour définir l'évaluation comme un processus qu'ils décrivent non pas chronologiquement comme De Ketele mais par différentes caractéristiques ;
- Scallon (2004) intègre la « mesure », résurgence des travaux de psychométrie, à l'évaluation qu'il qualifie de « processus de jugement » ;
- Talbot (2004) évoque que « l'évaluation est évolution », en expliquant que l'évaluation est un processus ;
- En 2006, Figari fait une revue des *Apports de la littérature francophone à la recherche sur l'évaluation éducative*. Il introduit l'expression *activité évaluative* qui n'est pas reprise ailleurs, peut-être en raison de l'ambiguïté du mot activité qui est en général utilisé pour les élèves, alors que Figari se place du côté des enseignants.

« [...] décrire l'évaluation comme un processus, [...] L'utilisation du terme « activité évaluative » à la place de celui d'évaluation, reflète ainsi plus justement les préoccupations et les types de discours de la plupart des auteurs ». ¹⁶

- Rey (2012) reprend la définition de De Ketele en l'appliquant à l'évaluation des compétences.

En conclusion, au début du XXI^e siècle, les chercheurs sont unanimes à considérer que l'évaluation est une dynamique inscrite dans un processus constitué de différents éléments. Les chercheurs divergent sur le choix et la nature des éléments qu'ils retiennent pour décrire le processus évaluatif, en fonction des objectifs de leurs recherches.

2.4. Le processus évaluatif est interactif : les interactions évaluatives

La seconde notion qui sous-tend l'évaluation formative en 1978, est celle d'interactions : elle est consubstantielle à celle de processus évaluatif. Le processus évaluatif se développe à travers les interactions évaluatives et les interactions évaluatives n'existent que dans le processus évaluatif. Leur intrication est totale : elle est marquée dans les expressions de processus évaluatif interactif et d'interactions évaluatives.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Figari, G. (2006). Apports de la littérature francophone à la recherche sur l'évaluation éducative. *Revue portugaise de pédagogie*. Année 40-3, 271-288. p. 274.

2.4.1. Introduction

La reconnaissance de l'existence d'interactions dans la salle de classe est contemporaine de la diffusion des recherches sur le constructivisme et le socioconstructivisme, et de l'évolution des recherches en sociologie de l'éducation.

Des nouvelles théories de l'apprentissage, les professeurs comprennent et retiennent que les élèves doivent être actifs en classe pour apprendre. Le modèle de l'enseignement dans lequel le professeur présente un savoir à travers un cours magistral à des élèves « attentifs mais inactifs » n'est plus adapté : il est progressivement abandonné au profit de méthodes où les élèves sont actifs. Le cours dialogué et le recours à la mise en activité des élèves deviennent des pratiques de référence qui sont diffusées par la formation initiale et continue des professeurs.

Ces pratiques induisent un fonctionnement basé sur les interactions entre le professeur et le groupe-classe, certains sous-groupes, certains élèves. Sans contester les théories de référence, différents travaux montrent les dérives possibles de telles méthodes d'enseignement :

- Laparra et Margolinas (2011) montrent les défauts et les usages abusifs qu'elles ont observés dans des cours dialogués¹⁷ ;
- Bernstein (1996/2007) met en garde vis-à-vis d'un usage inconsidéré de ces pratiques qu'il regroupe sous l'appellation de « pédagogie transparente » qui ne serait profitable qu'à une catégorie des élèves : l'objet de l'apprentissage demeurerait obscur et ne serait pas perceptible par certains élèves¹⁸.

Parallèlement à la diffusion des nouvelles théories de l'apprentissage et de leurs implications pédagogiques auprès des professeurs, la sociologie de l'éducation déplace son centre d'intérêt vers la salle de classe : celle-ci est un lieu de vie comme un autre dans lequel se développent des interactions entre les protagonistes. Les recherches focalisent les contextes locaux et le rôle des acteurs dans la salle de classe, complétant ainsi les apports de la didactique sur les apprentissages des élèves. Merle (2002) explique cette évolution par une opposition à la théorie de la reproduction défendue par Bourdieu et Passeron (1964) pour expliquer le

¹⁷ Rochex, J.-Y., Crinon, J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

¹⁸ Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité: théorie, recherche, critique*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.

fonctionnement du système éducatif : pour l'auteur, il devient nécessaire d'observer les interactions à l'intérieur de la classe.

« Les limites d'une interprétation globale de l'évaluation scolaire en termes de mode de reproduction de l'ordre social explique le développement d'une sociologie de l'évaluation scolaire fondée sur l'observation des interactions à l'intérieur de la classe. »¹⁹

Ainsi, au moment où Allal prend en considération la présence d'interactions dans le processus évaluatif, la sociologie de l'éducation a acté leur existence dans la salle de classe, et les « pratiques d'enseignement » les ont intégrées dans les phases d'apprentissage.

2.4.2. Les interactions pédagogiques

Dans une note de synthèse pour la Revue Française de pédagogie²⁰, Altet (1994) fixe le cadre de son investigation, en évoquant des « travaux issus des courants expérimentaux et psychopédagogiques » et en indiquant vouloir « faire le point sur ce type de recherches pédagogiques ». Elle donne ensuite une définition de l'interaction pédagogique qui pourrait recouvrir les situations d'évaluation, alors que le cadre choisi est celui des situations d'enseignement-apprentissage²¹. Elle présente conjointement communication et interactions pédagogiques, en dégagant différents facteurs tels que l'intentionnalité, la spécificité du milieu qu'est la classe, la situation affective entre les acteurs.

« Le concept d'interaction pédagogique recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocité se déroulant en classe »²²

« L'enseignement est « un processus interactif, interpersonnel et intentionnel qui utilise les interactions verbales pour atteindre un objectif d'apprentissage » »²³

« Il s'agit d'une situation communicative dans un milieu social spécifique, la classe, où les partenaires de l'interaction ont des statuts et des rôles différents d'enseignant et d'élèves. »²⁴

« Les interactions se déroulent dans une situation affective entre les acteurs qui n'est pas neutre »²⁵

¹⁹ Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire* (1re éd.). Paris : Presses universitaires de France. p 30.

²⁰ Altet, M. (1994) Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue Française de pédagogie*, 107, 123-139.

²¹ *Ibid.* p 125 : « apprentissage dans un processus interactif enseigner-apprendre où l'émetteur cherche à modifier l'état du savoir du récepteur ».

²² *Ibid.* p 124.

²³ *Ibid.* p 125.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ibid.*

Les travaux d'Altet portent sur les interactions en classe. Il peut donc s'avérer délicat de les transposer aux situations d'évaluation qui sont rarement observées.

Pourtant, leur étude détaillée permet de progresser dans la notion d'interaction évaluative :

- « *Le concept d'interaction pédagogique recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocité se déroulant en classe* ». Cette définition recouvre tout ce qui se passe dans une classe, y compris donc les situations d'évaluation organisées à l'initiative du professeur ;
- « *L'enseignement est « un processus interactif, interpersonnel et intentionnel qui utilise les interactions verbales pour atteindre un objectif d'apprentissage »* ». En appliquant cette phrase à l'évaluation / aux situations d'évaluation, on retrouve les éléments qu'en donne Allal en 1978. Il faut y ajouter l'idée d'*intentionnalité* qui est reprise dans cette recherche à travers la notion d'intentions évaluatives ;
- « *il s'agit d'une situation communicative dans un milieu social spécifique, la classe, où les partenaires de l'interaction ont des statuts et des rôles différents d'enseignant et d'élèves.* ». La situation d'évaluation est une situation communicative : le professeur y propose des tâches à réaliser sous la forme de questions auxquelles les élèves doivent *répondre* ; la dissymétrie des rôles dans les interactions est également présente puisque le professeur est le seul qui peut initier le processus évaluatif ;
- « *les interactions se déroulent dans une situation affective entre les acteurs qui n'est pas neutre* ». Cette affirmation est la plus délicate à adapter aux situations d'évaluation. Deux références peuvent toutefois l'éclairer : les travaux de Gérard (2002) sur la subjectivité de l'évaluation et ceux de Bressoux (2001) sur l'effet-maître.

2.4.3. Les interactions évaluatives

Même si la tendance générale est de prendre en compte les interactions dans la salle de classe, de fortes oppositions se sont manifestées en ce qui concerne l'évaluation. Ainsi, Bloom, cité par Amigues (1996), aurait considéré de telles pratiques, « superfétatoires ».

« [Selon Bloom], les efforts de communication que déploient les enseignants et les élèves pour construire une réalité scolaire, nécessaire au partage d'intentions respectives, sont tout à fait superfétatoires. »²⁶

²⁶ *op. cit.* p. 185.

Cette opposition disparaît en même temps que les théories pédagogiques dont Bloom est le concepteur et le principal promoteur, sont progressivement abandonnées : la pédagogie par objectifs, la pédagogie de la maîtrise.

La présence d'interactions dans les situations d'évaluation est consensuelle à la fin du XXe siècle. Le paradoxe est que, depuis les premiers travaux intégrant les interactions évaluatives, la recherche a tout à la fois reconnu leur existence sans les étudier réellement.

En 2006,

- Figari note une évolution des recherches qui focalisent les situations d'évaluation et non pas le professeur, et acceptent l'idée de collaboration entre les partenaires.

« On voit bien comment l'intérêt et le questionnement de l'évaluation se déplacent d'un point de vue centré sur les problématiques de l'enseignant (il ne s'agit plus seulement de décrire ce que fait, doit faire ou peut faire l'enseignant) vers un point de vue centré sur la situation (Altet, 2001, p.78) et les phénomènes qui s'y déroulent (il s'agit de décrire ce qui se passe réellement dans le fonctionnement d'un apprentissage ou d'un face à face pédagogique, au sein de la classe). L'idée selon laquelle l'évaluation, telle la cure analytique, implique la collaboration entre les partenaires (analyste/patient et évaluateur/évalué) et amenant à définir les rôles de manière interactive (entre "analysants" et entre "évaluants") semble avoir fait du chemin. »²⁷

Il note que l'idée de collaboration et la définition des rôles de manière interactive semblent avoir fait leur chemin. La prudence du propos est à relever alors que les principes initiaux en ont été fixés en 1978 ;

- Mottier Lopez (2006) fait le même constat en se référant aux orientations des travaux menés par l'ADMEE-Europe. Ceux-ci accordent une place centrale, aux « processus interactifs » dans les démarches d'évaluation²⁸. L'auteure utilise une expression, *processus interactifs*, regroupant les deux notions introduites avec l'évaluation formative qui sortent l'évaluation de « l'impasse docimologique ». Elle précise toutefois que les travaux cités portent « notamment sur l'évaluation formative », ce qui n'exclut pas totalement d'autres formes d'évaluation.

« Un ensemble de travaux de l'ADMEE-Europe a visé, dès les premiers colloques, à souligner les processus interactifs vus comme constitutifs des démarches mêmes d'évaluation, notamment formative. »²⁹

²⁷ *op. cit.*

²⁸ Les termes utilisés sont ceux de Mottier Lopez, comme le montre la citation.

²⁹ Mottier Lopez, L. (2006). La médiation sociale. In Figari, G., Mottier Lopez, L., & ADMEE-Europe (Eds.). *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe)*. (pp. 82-89). Paris : L'Harmattan.

2.4.4. L'interactionnisme (symbolique) dans l'évaluation

Les recherches en sciences de l'éducation se sont appropriées les mots *interactions* ou *interactionnisme* ; ils en ont banalisé l'usage. Altet (*cf. supra*) donne une description des interactions pédagogiques, mais pas une définition. Cela pourrait laisser croire que son usage relève de l'évidence partagée. Or, l'interactionnisme est un concept mis au point et travaillé par l'école de sociologie de l'Université de Chicago depuis les années 1930.

Morrisette (2010) prend le soin de détailler ce qu'est l'interactionnisme sans doute pour que celui-ci ne soit pas confondu avec l'usage que, de façon assez courante et parfois peut-être abusive, la recherche fait de mots tels que interactions, interrelations. Son alerte est claire.

« D'autres auteurs adoptent une perspective interactionniste pour interroger différents objets qui relève de la situation éducative, et ce, même s'ils n'inscrivent pas directement leurs travaux dans l'héritage intellectuel des sociologues de Chicago (par exemple, Halté, 1993 ; Mottier Lopez, 2005 ; Specogna, 2007). »³⁰

C'est en référence à l'école de Chicago, qu'elle propose ensuite « un point de vue différent sur l'évaluation des apprentissages ». Elle se réfère explicitement à la sociologie et elle en utilise des éléments de méthode : utiliser une perspective interactionniste qui « propose une alternative aux façons habituelles de faire de la recherche dans ce champ [celui de l'évaluation des apprentissages]. »³¹ Mettant en évidence différentes limites des méthodes de la psychologie (la psychologie cognitive pour les apprentissages et le courant psychométrique pour l'évaluation), elle présente deux caractéristiques de l'approche interactionniste :

- d'abord, le paradigme interprétatif : il s'oppose à la prétendue scientificité de la psychométrie due entre autres, à l'usage des mathématiques dans sa mise en œuvre. Le paradigme interprétatif s'inscrit dans la même ligne que les travaux sur la subjectivité de l'évaluation (Gérard, 2002) et se démarque des travaux sur la « note juste » ou sur « l'objectivité de l'évaluation » ;
- ensuite, l'importance à donner à la partie empirique ce qui distingue la façon de faire de la sociologie dans l'école de Chicago, des méthodes antérieures.

³⁰ Morrisette, (2010). Une perspective interactionniste. Un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. *SociologieS*. URL : <http://sociologies.revues.org/3028>. § 6.

³¹ *Ibid.* § 4.

Adaptant ces éléments généraux issus de la sociologie, au cas particulier de l'évaluation des apprentissages, elle poursuit son étude sur « l'un des acteurs-clés, soit celui qui organise et adapte les processus d'enseignement-apprentissage, soit l'enseignant(e). »

« Adoptant la perspective selon laquelle l'enseignement se réalise dans une suite infinie d'interactions indéterminées, à travers lesquelles se négocient et se construisent des représentations et des réifications des savoirs reconnus comme légitimes dans une société donnée, il semble que l'un des acteurs-clés soit celui qui organise et adapte les processus d'enseignement-apprentissage, soit l'enseignant(e). »³²

De ces travaux, deux aspects peuvent éclairer cette recherche :

- « l'un des acteurs-clés » est identifié : c'est l'enseignant. Toutefois, la présentation de la conclusion inclut le doute « il semble que l'un des acteurs-clés... ». Cette formulation peut laisser penser que pour l'auteure, il pourrait exister d'autres acteurs-clés : ce ne peuvent être que les élèves ;
- en rappelant l'importance à donner à la partie empirique, Morrissette reprend l'un des principes des études sociologiques, prônés par l'école de Chicago.

Au moment où Morrissette rédige cet article, l'idée de considérer l'évaluation certificative comme un processus interactif n'est pas encore systématique : c'est donc assez naturellement qu'elle situe principalement son investigation dans une perspective d'évaluation formative, en constatant les excès instrumentalistes. En revanche, en fonction des évolutions actuelles, l'orientation qu'elle propose semble exploitable dans une recherche sur l'évaluation certificative.

2.4.5. La dissymétrie dans les interactions

2.4.5.1. Le professeur, acteur-clé

Après l'existence des interactions évaluatives, leur dissymétrie fait consensus parmi les chercheurs et les acteurs de terrain. Les acteurs génériques, professeur et élèves, n'ont évidemment pas le même rôle dans les interactions évaluatives.

Cette réalité d'évidence se traduit par une focalisation des recherches sur le professeur, son action, ses pratiques. Il est l'acteur-clé parce que son action est primordiale à différents moments du processus évaluatif :

- il est celui qui déclenche le processus ;

³² *Ibid.* § 12.

- il est l'auteur du jugement évaluatif, même si des pratiques d'auto-évaluation ou de co-évaluation sont mises en œuvre. Hadji (2015) évoque la différence à faire selon lui, entre l'autoévaluation et le jugement évaluatif dans le cadre d'une évaluation certificative : « Mais il n'appartient pas à l'élève de « s'autoexaminer », au sens propre, lors d'une évaluation sommative/certificative [...] »³³ ;
- il est le concepteur de l'énoncé de l'épreuve : il en choisit le contenu, la longueur, la forme...

2.4.5.2. L'élève ignoré

La focalisation des recherches sur les professeurs s'accompagne d'une absence de recherches sur les élèves. Différentes raisons peuvent l'expliquer :

- une vision obsolète de la position de l'élève dans la classe où il « serait instruit » (Sensévy, 2006).

« Le fait que la relation didactique soit fondamentalement dialogique ne signifie nullement qu'elle est symétrique. Le professeur instruit l'élève de tel ou tel savoir, de telle ou telle œuvre, et l'élève est instruit de ce savoir, de cette œuvre, par le professeur. »³⁴

L'usage du passif (« est instruit ») pour décrire le rôle et la place de l'élève montre la place que l'auteur lui réserve dans la relation didactique : l'élève serait comme « la terre du potier que le professeur modèlerait à sa façon » ;

- la volonté de faire la distinction entre l'élève et sa production. Cette distinction trouve sa justification dans certains comportements évaluatifs abusifs de professeurs (Merle, 2005) où ce sont les élèves qui sont jugés et non pas seulement leurs productions.

Le vocabulaire utilisé par l'institution scolaire et par la recherche suit une évolution parallèle en abandonnant la mention de l'élève : l'évaluation des élèves (Piéron, 1934) ; l'évaluation des acquis des élèves (IGEN, 2005) ; l'évaluation des acquisitions (questionnée par l'IGEN, 2005) ; l'évaluation des apprentissages (Mottier Lopez, 2015).

Progressivement, l'élève disparaît de l'évaluation : ce sont des objets dont il est l'auteur et le « transmetteur » et qui lui seraient « extérieurs », qui sont évalués³⁵. L'artifice est d'autant

³³ Hadji, C., Bentolila, A., Meirieu, P., & Raulin, D. (2015). *L'évaluation à l'école : pour la réussite de tous les élèves*. Paris : Nathan. p. 81.

³⁴ Sensévy, G. (2006). L'action didactique : éléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 28 (2). 205-225.

plus discutable que dans la phase d'exploitation des informations recueillies dans une évaluation, c'est la personne-élève qui est au centre des décisions en réponse à des questions telles que *Peut-il passer dans la classe supérieure ? Obtient-il l'orientation souhaitée ?*

2.4.6. Synthèse partielle : la dissymétrie dans les interactions aboutit au « monopole évaluatif »

En 2015, la littérature s'accorde pour considérer que des interactions sont présentes dans le processus évaluatif. Ces interactions sont mouvantes parce que relevant d'arrangements successifs (Merle, 1998) : elles dépendent en premier lieu des intentions du professeur (Morrissette, 2010) mais également de la réceptivité des élèves, de leur acceptation et de leur compréhension au moment considéré. La dissymétrie des rôles dans les interactions amène les chercheurs à focaliser les professeurs et à se désintéresser des élèves.

Au niveau des classes, les abus de pratiques évaluatives qui confondent l'élève et sa production sont stigmatisés, ce qui amène les professeurs à mieux faire la distinction entre l'élève et sa performance. Cette tendance s'accompagne d'une demande sociale d'objectivité et d'équité évaluatives³⁶. Dès lors, les productions évaluées sont progressivement décontextualisées et dépersonnifiées.

En fait, le constat de dissymétrie unanimement partagé prend le pas sur la conception interactive du processus évaluatif qui est monopolisé par les professeurs. La situation du processus interactif évaluatif devient donc paradoxale puisque l'un des protagonistes est exclu du champ des observations, mis à part les cas (très) particuliers d'auto-évaluation et de co-évaluation.

Ce paradoxe pose la question de la réalité des interactions dans un processus où l'un des deux acteurs génériques n'est pas pris en compte.

³⁵ Perrenoud s'alarme de la *dénégation du sujet*. Voir, p 70, note de bas de page, 91.

³⁶ Il s'agit entre autres, de maîtriser les biais que la docimologie a mis en évidence : effet de halo, effet de contraste, effet Pygmalion.

2.5. Le processus évaluatif interactif appliqué à l'évaluation des compétences

« La question de l'évaluation des compétences est très épineuse (Depover et Noël, 1998). Elle restera insoluble si l'on veut la calquer sur le modèle de l'examen de connaissances. Alors que si l'on interroge un maître d'apprentissage, un maître de stage, un formateur qui a l'expérience du métier, un chef de clinique ou son équivalent dans d'autres métiers, évaluer les compétences d'un apprenti, d'un stagiaire, d'un étudiant ou d'un débutant ne paraît pas si " sorcier ". »³⁷

« L'évaluation des compétences constitue une problématique émergente. »³⁸

« Ce n'est probablement pas un hasard si les pratiques d'évaluation des compétences tournent en rond depuis plusieurs années : on cherche à évaluer un état alors qu'il s'agit de processus. »³⁹

Perrenoud, Figari et Le Boterf considèrent l'évaluation des compétences, comme une problématique particulière, en insistant dans des termes différents mais de façon convergente sur sa nouveauté.

En France en 2006, la publication du premier socle commun des compétences et des connaissances⁴⁰ marque le choix d'une approche curriculaire des contenus d'enseignement, intégrant les compétences. Les questions liées à l'évaluation n'y sont pas traitées et n'apparaissent que dans un second temps.

Aucun nouveau cadre n'est proposé aux enseignants pour évaluer les compétences : l'agencement général des épreuves d'évaluation ne change pas alors que celles-ci « sont habituellement conçues pour fournir une mesure statique de l'état des capacités, des connaissances ou des compétences atteint à un moment donné par un apprenant »⁴¹, ce qui n'est pas cohérent avec la dynamique induite par la notion de compétence. En revanche, les interrogations sur l'usage de la note refont leur apparition, et parallèlement sur celui des grilles de compétences pour remplacer la notation chiffrée, et du livret de compétences pour se substituer aux bulletins scolaires. Les questions que pose l'évaluation des compétences se concentrent donc sur les outils pour communiquer le jugement évaluatif.

³⁷ Perrenoud, P. (2001). Évaluations formative et certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? In *Formation professionnelle suisse*. n° 4. 25-28.

³⁸ *op. cit.*

³⁹ Le Boterf, G. Évaluer les compétences. Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? In *Education permanente* n°135/1998-2. 143-151.

⁴⁰ Décret n°2006-830 du juillet 2006. BO n°29 du 20 juillet 2006.

⁴¹ Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In Dolz, J., & Ollagnier, E. (Eds.). *L'énigme de la compétence en éducation*. (pp 77-94). (1^e éd). Bruxelles : De Boeck Université. p. 85.

2.5.1. L'évaluation certificative des compétences

L'obligation faite aux enseignants de la scolarité obligatoire (école élémentaire + collège) de statuer sur le niveau de maîtrise des compétences et des sous-compétences du socle commun à partir de 2009, les amène à se poser des questions inédites : qu'est-ce qu'un niveau de compétences ? Sur la base de quelle(s) performance(s) peut-on affirmer qu'une compétence est acquise ? Toutes les compétences sont-elles équivalentes ? Ont-elles la même valeur ? Peut-il exister un système de compensation entre les compétences ? Comment évaluer une compétence ?

Deux éléments clés des compétences considérées dans des phases d'apprentissage apparaissent comme incompatibles avec des épreuves d'évaluation certificative traditionnelles : *la situation doit être complexe et inédite*. Mais plus largement, c'est le respect du contrat didactique qui se pose dans ce questionnement : est-ce conforme au contrat didactique, de demander à un élève de résoudre une tâche qui n'a pas été « enseignée » puisqu'elle est inédite ?

Rey (2012) ne répond pas directement à ce questionnement, mais en revanche il propose une analyse complète de la double problématique de l'apprentissage et de l'évaluation des compétences. Concernant le versant évaluation,

- il définit trois niveaux de compétences : la compétence élémentaire ; la compétence élémentaire avec cadrage ; la compétence complexe ;
- il explique comment l'évaluation peut être organisée en trois phases pour permettre de connaître le niveau de maîtrise des élèves au regard des trois niveaux définis ;
- enfin, il détaille la façon dont on peut procéder pour « construire une épreuve selon ce modèle ».

« [...], les épreuves d'évaluation qui satisfont à cet ensemble d'exigences comprennent systématiquement trois phases :

Phase 1 : on demande aux élèves d'accomplir une tâche complexe, exigeant le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures qu'ils sont censés posséder à la fin d'un cycle. [...]

Phase 2 : on propose à nouveau aux élèves la même tâche. Mais cette fois, la tâche complexe est découpée en tâches élémentaires dont les consignes sont explicites et qui sont présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies pour parvenir à la réalisation de la tâche complexe globale. [...]

Phase 3 : on propose aux élèves une série de tâches simples décontextualisées, dont les consignes sont celles qui sont utilisées ordinairement dans les apprentissages des procédures qu'on propose à l'école. [...] »⁴²

Dans sa présentation, Rey ne mentionne ni les séquences d'apprentissage qui précèdent l'épreuve dont il décrit l'élaboration, ni la correction en classe. Or, la connaissance de celles-ci peut modifier le placement d'une compétence dans la classification qu'il propose. Par ailleurs, il n'est pas sûr que la complexité d'une tâche puisse caractériser le niveau de maîtrise d'une compétence (Sayac & Grapin, 2014) et assurer une évaluation équitable entre les élèves. D'autres paramètres interviennent : le contexte et l'habillage des tâches prescrites constituent des écrans entre la tâche prescrite et l'activité attendue de la part des élèves, pouvant ainsi modifier la réalité du niveau de maîtrise.

2.5.2. La difficulté à évaluer des compétences, un argument de rejet des compétences

Les opposants à l'introduction des compétences dans les curricula trouvent dans les difficultés à évaluer celles-ci un nouvel argument d'opposition. Crahay et *al.* (2014) affirment que la validité de l'évaluation (des compétences) est un problème, mais ils négligent de rappeler que la question de la validité telle qu'ils la présentent n'est pas propre à l'évaluation des compétences : un enseignant n'est jamais sûr que le processus évaluatif qu'il utilise lui permet de « dire avec certitude » que telle connaissance est acquise ou tel savoir-faire maîtrisé.

« Depuis l'émergence de l'approche par compétences, leur évaluation fait difficulté. Nombreux sont les colloques, séminaires et/ou symposiums qui ont été consacrés à cette question. Le modèle le plus répandu est celui de Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003). Il implique une évaluation en trois étapes dont la première consiste à évaluer les procédures et la troisième leur mobilisation à bon escient face à une situation complexe. Ce modèle exclut d'emblée ce que la psychologie cognitive nomme les connaissances déclaratives ou relationnelles et ce que Piaget appelait les concepts ou, tout simplement, les connaissances. Il véhicule clairement une vision utilitariste des savoirs. Mais un autre problème survient avec ce dispositif d'évaluation, comme avec tous les autres que l'on trouve sur le marché de l'évaluation scolaire : c'est celui de la validité de l'évaluation qui en résulte. Peut-on dire avec certitude d'un élève qui réussit une épreuve complexe qu'il maîtrise la compétence qu'elle est supposée mesurer et, inversement, peut-on dire d'un élève qui échoue cette même épreuve qu'il ne maîtrise pas cette compétence ? »⁴³

Ils développent à nouveau leur désaccord avec le recours aux tâches complexes et inédites, dans le cadre des situations d'évaluation.

⁴² Rey, B. (2012). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck. p. 46.

⁴³ Chenu, F., Crahay, M., Lafontaine, D. (2014). Par-delà l'approche par compétences : quelle place réserver aux savoirs, à leur enseignement et à leur évaluation ? *Education & Formation* e-302, 17-26. p. 23.

« On ne comprend dès lors pas pourquoi l'évaluation des compétences devrait se concentrer sur les situations à la fois complexes et inédites pour l'individu. Pourquoi faire de l'exceptionnel la norme de la vraie compétence ? Pourquoi évaluer les élèves dans des situations qui ne se reproduiront pas nécessairement ? »⁴⁴

2.5.3. Le principe de réalité

Les compétences et leur évaluation sont une source de débats et de recherches qui est loin d'être tarie. Entre les travaux de Crahay et *al.* qui incitent au retour en arrière en abandonnant l'approche par les compétences, ceux de Rey sur l'évaluation qui proposent des éléments concrets de mise en œuvre fondés sur une analyse théorique, ou encore ceux cités par Allal (2002) sur « l'appréciation dynamique », il est possible de trouver arguments et contre-arguments pour ne pas prendre en compte l'évaluation des compétences.

Face à la profondeur de ces débats, les décisions de politique éducative peuvent apparaître un peu vaines, mais pourtant ce sont elles qui fixent le cadre réglementaire. Depuis les lois sur l'école de 2005 et 2013, la France a pris nettement l'orientation d'une définition curriculaire des contenus d'enseignement, et donc de l'approche par les compétences. C'est dans ce cadre réglementaire que les investigations menées dans les classes pour cette recherche ont été réalisées.

2.6. En résumé : l'évaluation est un processus évaluatif interactif, adapté aux compétences

Les quarante dernières années ont donné lieu à deux bouleversements touchant à l'évaluation :

- le passage d'une vision statique de l'évaluation à une vision dynamique. L'évaluation est devenue un processus. En introduisant l'idée de processus évaluatif, l'existence des interactions évaluatives est patente. À travers ce premier bouleversement, c'est donc la « machine à évaluer » utilisée par les professeurs qui est amenée à changer ;
- la primauté faite aux compétences dans les contenus d'enseignement. L'évaluation n'a plus comme objet principal des connaissances, mais des compétences.

⁴⁴ Crahay, M. Dangers, (2006) Incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de pédagogie*. 154 | 2006. 97-110. p. 102.

Alors que ces deux transformations se sont faites indépendamment l'une de l'autre, elles se révèlent théoriquement compatibles : la « nouvelle machine à évaluer » est adaptée aux « nouveaux objets à évaluer ». Le processus interactif évaluatif est adapté à l'évaluation des compétences.

Toutefois, cette conclusion théorique est à relativiser selon l'endroit d'où elle est tirée :

- du côté des chercheurs, le processus interactif évaluatif fait consensus, mais pas vraiment l'action des élèves ; les compétences et leur évaluation sont objets de débat, même si une forme de consensus semble l'emporter ;
- du côté des professeurs, le processus évaluatif interactif qui a amené des changements de pratiques à la fin du XXe siècle, semble s'essouffler ; le manque de réponses pratiques concernant l'évaluation des compétences fait que les professeurs réinvestissent leurs pratiques antérieures.

3. Le processus évaluatif interactif, adapté aux compétences : conséquences et questionnements

3.1. Introduction

La conception dynamique de l'évaluation, issue de l'évaluation formative, est liée à la volonté de prendre en compte des réalités observables dans les salles de classe, dans leur entièreté : la préservation de la relation didactique ; la complémentarité entre les différentes formes d'évaluation ; les analogies et les complémentarités entre les phases d'enseignement-apprentissage et celles d'évaluation ; les interactions évaluatives.

Elle est aussi liée à l'objectif d'améliorer les apprentissages des élèves, en faisant en sorte que les professeurs utilisent les résultats de l'évaluation dans la gestion de leurs classes.

La réalité du processus évaluatif interactif complété par l'approche par les compétences dans la définition des contenus d'enseignement a différentes conséquences d'ores et déjà observables :

- le lexique change : pour les compétences, l'évaluation est plutôt certificative et non pas sommative ; ce sont plutôt les apprentissages que les acquis qui sont évalués ;
- la classification entre les différents types d'évaluation est fragilisée : il y a peu de différences entre une évaluation certificative donnant lieu à feedbacks et une évaluation formative notée. La distinction entre *formatif* et *certificatif* existe-t-elle encore ?
- dorénavant, la distinction entre apprentissage et évaluation dépend seulement de l'objectif visé. Confronter un élève à une situation complexe inédite peut être utilisé aussi bien dans une perspective d'apprentissage que d'évaluation.

En revanche, de nouvelles questions émergent progressivement :

- la plus grande parenté entre apprentissage et évaluation interroge la place du système didactique (professeur / élève / savoir) dans le processus évaluatif interactif ;
- le contrat didactique est le régulateur des interactions qui se développent dans la classe : de quelle façon est-il le régulateur des interactions évaluatives ?

Enfin, des questions oubliées resurgissent :

- la question de la fiabilité de l'évaluation est posée à travers les tâches prescrites :
- la forme du jugement évaluatif quand il porte sur des compétences est-elle particulière ?

3.2. Première conséquence : des changements lexicaux

La qualification des évaluations en fonction des objectifs visés est classique : l'évaluation est sommative, certificative, formative ou diagnostique. Ce vocabulaire tend à évoluer pour intégrer l'image du processus évaluatif et l'approche par les compétences : l'évaluation certificative remplace l'évaluation sommative.

Une autre qualification intègre la nature des objets évalués : connaissances ou compétences. Or, la réalité d'une compétence « acquise » comme peut l'être celle d'une connaissance acquise, est discutable comme l'ont montré les travaux visant à distinguer la performance et la compétence (Nagels, 2009 ; Perrenoud⁴⁵, 1995). Considérer l'évaluation des acquis quand il s'agit de compétences l'est donc également. A ce constat d'inadaptation de l'expression *évaluation des acquis* pour les compétences, s'ajoute un constat d'analogie entre les apprentissages et l'évaluation : les élèves y sont confrontés à des situations. Il est plus conforme à la réalité des pratiques de considérer les apprentissages, comme objets d'évaluation. L'évaluation des apprentissages se substitue à l'évaluation des acquis.

3.2.1. L'évaluation certificative remplace l'évaluation sommative

La littérature a explicité ce que l'évaluation sommative et l'évaluation certificative ont en commun et ce qui les distingue :

- elles ont en commun, l'objectif de faire un bilan de ce que savent et savent faire les élèves à l'issue d'une période d'enseignement ;

⁴⁵ « la performance observée serait un indicateur plus ou moins fiable de la compétence [...]. Dans ce contexte, la compétence est une promesse de performance de tel niveau moyen » Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale (Québec)*, Vol. 9, n°1. pp. 20-24.

- elles se distinguent par la publicité qui est faite de ce bilan : il peut être communiqué aux élèves concernés et à leurs familles, aux autres professeurs, à l'extérieur de l'établissement scolaire (employeurs). Classiquement, l'évaluation est dite *certificative* quand elle donne lieu à l'attribution d'un diplôme qui correspond à la forme la plus large et la plus officielle de publicité.

Cette distinction pourrait être encore opératoire

- si le qualificatif *sommative* n'était pas devenu inadéquat pour l'évaluation des compétences : en effet, il ne s'agit pas d'évaluer une « somme de savoirs », mais de valider un niveau de compétences ;
- si dans les faits, l'évaluation formelle ne donnait pas systématiquement lieu à une communication (au moins) aux élèves.

Ces deux réserves se traduisent dans la littérature par une tendance à abandonner progressivement l'expression *d'évaluation sommative* au profit de celle *d'évaluation certificative*.

La littérature donne différentes définitions de l'évaluation sommative, assez convergentes (Amigues, 1996 ; De Landsheere, 1992 ; Talbot, 2009), alors même que l'origine anglo-saxonne par néologisation du mot *sommative* rend suspecte son utilisation (Scallon, 1999). L'expression d'évaluation certificative devient préférée alors qu'elle était réservée aux examens (Tourneur cité par Scallon, 1999). Les changements curriculaires en cours renforcent encore la nécessité de renoncer à l'évaluation sommative (Mottier Lopez, 2015) parce qu'un élève ne capitalise pas des compétences comme ses prédécesseurs pouvaient le faire avec des connaissances.

« L'évaluation intervient après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant par exemple à un chapitre du cours, à l'ensemble du cours d'un trimestre, etc. Les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives »⁴⁶

« L'évaluation sommative désigne ce qui se rapporte à l'évaluation-bilan pratiquée à l'issue d'une séquence d'enseignement »⁴⁷

« L'évaluation sommative clôt une phase d'apprentissage, sous la forme d'une vérification de l'acquis, en sanctionnant la performance, sous diverses formes, et en rejetant l'erreur dans le sens où elle n'est prise en compte que de manière négative [...] »⁴⁸

⁴⁶ Landsheere, G. de. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation: avec lexique anglais-français* (2. éd., et augm). Paris : Presses Universitaires de France.

⁴⁷ *op. cit.* p. 153.

« Dans les écrits francophones européens, on utilise de plus en plus l'expression "évaluation certificative". Au Québec, l'adjectif "sommative" a été adopté d'abord comme traduction libre du terme anglais. Il a été ainsi utilisé et toléré comme un néologisme. Le qualificatif est ambigu et suggère, à première vue, l'idée de somme. Était-ce là une façon de désigner l'évaluation continue qui procède de plusieurs résultats chiffrés cumulés en cours de route pour donner une somme ou un total. Et si on donne à l'évaluation sommative le sens d'une évaluation terminale, d'autres problèmes surgissent. L'évaluation sommative, telle que menée dans le cours de la formation des individus, peut être à la fois au terme et au début d'un processus. Par exemple, des résultats de fin d'année (évaluation sommative) peuvent servir à l'entrée d'une autre année pour prescrire des activités de rattrapage (évaluation diagnostique). Pour l'instant et pour un certain temps encore, on va se permettre de qualifier indifféremment l'évaluation de "sommative" ou de "certificative", tout en étant conscient que l'évaluation certificative recevra tôt ou tard ses lettres de noblesse. »⁴⁹

« Dans un article documenté sur le sujet, et à l'instar de plusieurs auteurs qui l'ont précédé, Tourneur (1985) préconise l'appellation "évaluation certificative". L'auteur affirme que, de tous les buts reconnus de l'évaluation sommative (notation, attestation, feedback, etc.), la certification des compétences constitue son rôle le plus spécifique et le plus important. (p. 11). Il y aurait donc là l'explication d'origine de l'expression "évaluation certificative". Tourneur reconnaît deux fonctions principales que remplit la certification : une fonction externe et une fonction interne. La **certification externe**⁵⁰ s'intéresse aux compétences telles qu'on veut les voir démontrer au terme de la formation et telles que reliées à la vie sociale et au monde professionnel. La **certification interne** vise à attester les apprentissages à divers moments, dans le but de s'assurer que la personne est en mesure de progresser dans sa formation. »⁵¹

« Perrenoud (2001) définit comme suit ces différentes fonctions [de l'évaluation] :

[...]L'évaluation certificative. Elle garantit des acquis à l'égard de tiers, sur le marché du travail, à la rigueur à la fin d'un cycle d'études ; elle intervient à l'issue d'un cursus donné ; [...] »⁵²

« Nous privilégions le terme d'évaluation certificative plutôt que sommative, qui insiste plus à nos yeux sur la fonction visée. »⁵³

3.2.2. L'évaluation des apprentissages se substitue à l'évaluation des acquis

Les évolutions lexicales peuvent être révélatrices de changements importants. Or, depuis la publication du socle commun de connaissances et de compétences (2006), et donc une approche des contenus d'enseignement par les compétences, la littérature scientifique traite de

⁴⁸ *op. cit.* p. 100.

⁴⁹ Scallon, G. (1999). *L'évaluation sommative et ses rôles multiples*. Conférence à l'université Laval (Québec). <http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/fascicules/sommative.pdf>

⁵⁰ C'est l'auteur qui souligne.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck. p. 19.

⁵³ *Ibid.* Note de bas de page : p. 73.

l'évaluation des apprentissages et non plus des acquis (des élèves). Ce changement est lié à différents éléments de contexte :

- l'évaluation ne peut attester l'acquisition d'une compétence, ni la maîtrise d'une compétence comme un acquis (Leroux, 2010) : elle atteste un niveau de compétences (Perrenoud, 2002) ;
- les situations d'enseignement / apprentissage et les situations d'évaluation utilisent la même démarche de confrontation des élèves à une situation inédite. En dehors des buts assignés (faire apprendre ou évaluer) aux différentes situations qui sont en général connus des acteurs mais pas toujours discernables par un observateur extérieur, le jeu didactique (Sensévy, 2007) est le même ;
- des pratiques d'évaluation formative informelle dans une séquence d'apprentissage peuvent rendre artificielle, la distinction évaluation / apprentissage.

Par exemple, un professeur qui pose oralement une question telle que « Tu es sûr ? » à un élève, ne distingue pas l'apprentissage de l'évaluation.

3.2.3. Synthèse partielle : des changements lexicaux préfigurant un possible changement de paradigme

Mottier Lopez prend acte des changements lexicaux à travers le titre de son ouvrage⁵⁴ publié en 2015. Le premier chapitre traite de l'émergence du domaine de l'évaluation des apprentissages des élèves.

Les glissements sémantiques peuvent parfois s'expliquer par une volonté de se démarquer des recherches antérieures ou simplement d'apparaître novateur. Ce qui sous-tend les changements lexicaux actuels semble plus profond et relève peut-être d'un changement de paradigme. Kuhn, cité par De Ketele (1993) donne la définition suivante de paradigme : « un paradigme est un cadre implicite qui définit des problèmes, des méthodes et des solutions légitimes pour une communauté scientifique »⁵⁵.

Dans les évolutions actuelles, c'est à la didactique et à certains de ses concepts ou méthodes (curriculum, contrat, négociation) que l'on se réfère pour explorer les questionnements liés à l'évaluation. Dans ce sens, « le paradigme de l'évaluation didactique » pourrait émerger des

⁵⁴ *op. cit.* p. 195.

⁵⁵ De Ketele, J.-M. (1993) L'évaluation conjugulée en paradigmes. *Revue Française de pédagogie*, volume 103. 59-80. p.59.

changements actuels, dans la mesure où la nouvelle approche prend en compte les convergences entre apprentissage et évaluation.

3.3. Deuxième conséquence : l'évolution du positionnement relatif de l'évaluation certificative et de l'évaluation formative

Au moment de l'émergence de sa conception actuelle (1978), l'évaluation formative se distinguait nettement de l'évaluation certificative. Mais la conception francophone dans laquelle l'évaluation formative est régulatrice des apprentissages et est fondée sur des « relevés » périodiques génère la confusion chez les élèves et chez leurs parents. Quelle différence faire entre un exercice à but formatif noté et un exercice à but certificatif noté ? S'il s'agit d'exercices à support écrit, dans les deux cas, l'évaluation donne lieu à un énoncé prescrivant des tâches à réaliser, dans un temps plus ou moins limité.

Ce questionnement sur la distinction à faire entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative est traité différemment par les professeurs et les chercheurs.

3.3.1. Des pratiques et des recherches qui divergent

3.3.1.1. Des pratiques d'évaluation formative

Dans sa conception française, l'évaluation formative dans son acception formelle donne lieu à des épreuves périodiques proposées aux élèves au cours d'une séquence d'apprentissage (Allal, 1978). Pour les élèves concernés, ces épreuves ressemblent aux épreuves certificatives « qui comptent pour le bilan de fin de trimestre » : elles sont basées sur un énoncé et donnent lieu à une production écrite ; en revanche, elles sont souvent plus courtes, elles ne sont pas toujours programmées et enfin elles ne sont pas (toujours) notées, contrairement aux évaluations certificatives.

Comme le soulignent différents rapports de l'inspection générale (2005, 2007, 2013), une confusion s'est installée chez les praticiens de terrain (enseignants, inspecteurs). Une évaluation faite en cours de séquence d'enseignement (en cours de formation) est formative : l'évaluation formative donne lieu à une *nouvelle forme d'épreuve d'évaluation sommative partielle et continue* (par exemple les contrôles ponctuels courts en fin d'heure, « pour voir ce

qui a été compris »). La confusion est liée au fait que ces épreuves « en cours de formation » sont souvent notées (Mottier Lopez, 2015) et prises en compte dans le bilan de fin de trimestre. Scallon (1988) note déjà les « contaminations » possibles entre évaluation formative et évaluation sommative quand celle-ci n'est pas fondée exclusivement sur une épreuve terminale, mais prend en compte différentes épreuves intermédiaires : pour l'auteur, le statut de ces épreuves et leur exploitation sont à l'origine de ces « contaminations ».

Dans une sorte de relativisme généralisé (« tout étant dans tout »), les épreuves d'évaluation certificative peuvent être utilisées à des fins formatives⁵⁶, et inversement l'évaluation formative (formelle ou informelle) contribue à l'établissement du bilan des acquis des élèves.

« Dans l'ordre des modalités d'évaluation sommative des étudiants, l'usage d'une procédure d'évaluation exclusivement terminale est un cas extrême. Mais la pratique de l'évaluation sommative peut s'orienter dans la direction opposée, qui est celle d'une pratique continue où scores et notes diverses sont accumulés en cours d'année en vue d'un classement final. Lorsque l'évaluation formative est implantée dans un système éducatif caractérisé par une telle pratique d'évaluation sommative, certaines contaminations peuvent survenir entre les deux types d'évaluation. »⁵⁷

Perrenoud (2001) tient pour responsable de l'opposition entre évaluations formative et certificative, un modèle archaïque de l'évaluation certificative. Il prône le passage de « l'ère du soupçon » qu'ont développée et entretenue les recherches en docimologie, vers une « évaluation authentique ». Pour lui, l'évaluation des compétences rend cette question encore plus importante. Il préconise d'utiliser les mêmes données pour les deux types d'évaluation, mais de façon différente. Il ne prône donc pas de fusionner les évaluations formative et certificative, mais de s'assurer de leur cohérence en les fondant sur les mêmes données.

« [...] un modèle archaïque d'évaluation certificative, [nous sommes] obsédés par l'équité formelle davantage que par la pertinence du jugement. Mieux vaut dans l'esprit des élèves, de leurs parents, des étudiants, voire des professeurs, un QCM qui ne mesure rien d'essentiel, mais paraît plus « objectif » que le jugement d'un professionnel compétent et expérimenté, qu'on estime d'emblée « subjectif » »

« Observation formative et évaluation certificative pourraient alors devenir deux phases du même travail, fondées sur les mêmes données, mais utilisées dans des postures et à des fins différentes :

- *lorsqu'il reste du temps, les données sont réinvesties dans des stratégies de formation ; c'est la fonction formative, qui n'exclut pas, bien au contraire, des bilans périodiques des acquis ;*

⁵⁶ Cette affirmation s'appuie sur l'observation du temps passé à corriger des « contrôles écrits à but sommatif » dans les classes, en suivant la logique des feedbacks.

⁵⁷ Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval. p. 77.

- lorsqu'il ne reste plus de temps, qu'on s'approche de la fin d'une formation (cycle d'étude ou module), il est temps de dresser un bilan consolidé ; c'est la fonction certificative. »⁵⁸

De Ketele (2010) note également cette confusion, dans un développement sur les différentes fonctions de l'évaluation.

« Si le concept d'évaluation formative est connu de tous les enseignants (mais dans les pratiques souvent confondu avec l'évaluation certificative), [...] »⁵⁹

3.3.1.2. Des recherches sur l'évaluation formative

Parallèlement à ces pratiques de l'évaluation formative ou certificative plus ou moins déviantes, les recherches quant à elles, focalisent l'instrumentation, dans une vision intégriste de la mise en œuvre de l'évaluation formative : les instruments deviennent de plus en plus complexes (les grilles de suivi des acquis des élèves dans une logique d'abandon de la notation chiffrée ; les énoncés qui comportent les compétences évaluées, détaillées par exercice ou par question) et leur utilisation de plus en plus exigeante (par exemple, les feedbacks différenciés). Ces travaux ne contribuent pas à l'extension de nouvelles pratiques évaluatives chez les professeurs de l'enseignement scolaire. Ces excès technicistes font que l'évaluation formative est difficile à mettre en œuvre et que sa prise en compte dans les salles de classe relève plutôt de l'adaptation à la marge, de pratiques antérieures (Mottier Lopez, 2015).

« L'accent mis sur l'évaluation formative laisse croire que la certification des acquis des élèves en fin de cycles d'apprentissage n'existe plus. Un hiatus se développe auprès des partenaires sociaux (y compris chez les enseignants) qui ne comprennent pas la fonction certificative d'un livret scolaire sans notes dans les premiers degrés de l'école primaire. Autrement dit, l'évaluation certificative qui se transmet de façon qualitative en fin de cycle est considérée comme une évaluation formative. »⁶⁰

« La confusion entre évaluation formative et évaluation certificative sans notes a quasiment discrédité la fonction pédagogique et didactique de l'évaluation consistant à fournir des informations pour soutenir l'apprentissage des élèves et pour réguler et différencier les processus d'enseignement. »⁶¹

⁵⁸ Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? *Formation professionnelle suisse* n°4. 25-28.

⁵⁹ De Ketele, J-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée 2010-1 (vol XV)*. 25-37. p. 27.

⁶⁰ Mottier Lopez, L. (2015) L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives. *Questions vives. Recherches en éducation. Évaluation et changement*. 23 | 2015. § 13.

⁶¹ *Ibid.* § 16.

3.3.1.3. Des questions renforcées par l'approche par les compétences

Ces interrogations et la tendance à un retour en arrière constatée par Mottier Lopez sont antérieures à la réforme curriculaire engagée en 2005. Mais le choix de l'approche par les compétences a pour conséquence la nécessaire prise en compte de nouveaux éléments de convergence entre les phases d'apprentissage et d'évaluation :

- pour assurer les apprentissages des compétences fixées dans les curriculums, les élèves doivent être confrontés à des tâches complexes ou à des situations-problèmes (Rey, 2012, Roegiers, 2010) ;
- pour certifier leur niveau de maîtrise des compétences, ils doivent aussi être confrontés à des tâches complexes (Rey, 2012) ;
- ainsi, les tâches prescrites dans des situations d'apprentissage ou d'évaluation certificative sont de moins en moins discernables ;
- par ailleurs, dans une perspective socioconstructiviste du développement des compétences, l'application du concept de zone proximale de développement⁶² (Vygotsky, 1934/2002) amène le professeur à épauler les élèves qui en ont besoin pour leur permettre de réaliser la tâche prescrite dans son intégralité : pour ce faire, le professeur pratique une forme d'évaluation formative (sans doute informelle, ce qui la rend invisible à beaucoup d'entre eux⁶³) en continu (Allal, 1978).⁶⁴

La prise en compte contingente du socioconstructivisme, de la ZPD et des compétences, fait que l'apprentissage et l'évaluation formative se développent dans des situations très proches de celles décrites pour l'évaluation certificative : les situations proposées aux élèves sont complexes et inédites (Perrenoud, 2004 ; Rey, 2012).

3.3.1.4. Des problématiques interdisciplinaires

Scallon (1988) utilise le mot de contamination pour décrire le rapprochement qu'il distingue dans les pratiques d'évaluation. Le mot, d'origine médicale, laisse penser que ce

⁶² ZPD : « la différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes, et celui atteint seul. » (d'après Vygotsky).

⁶³ Ces professeurs ont une pratique d'évaluation formative continue, sans le savoir.

⁶⁴ Cf. l'appréciation dynamique (*dynamic assessment*).

rapprochement comporterait un risque de détérioration : il y aurait une évaluation véritable et une autre qui le serait moins. Loin de craindre ce rapprochement, dans les dernières années, les recherches ont visé à améliorer la cohérence et la complémentarité entre évaluation formative et évaluation certificative.

Ainsi, l'évaluation formative et l'évaluation certificative devraient converger à travers les situations-problèmes, cadre privilégié de la prise en compte des compétences. Différentes marques de cette tendance sont observables dans la littérature.

- Roegiers (2010) reste relativement prudent en évoquant les liens entre les deux formes d'évaluation. Sa position est assez représentative de l'évolution des préoccupations des recherches sur l'évaluation pédagogique : d'abord, il utilise le qualificatif *certificative*, abandonnant par là-même celui de *sommative* ou *bilan*, et ensuite il évoque les « liens » entre évaluation certificative et évaluation formative.

« Il [ce chapitre] aborde successivement l'évaluation certificative, en montrant notamment en quoi elle est le reflet des valeurs d'un système éducatif, et d'évaluation formative, en faisant apparaître son rôle ainsi que ses liens avec l'évaluation certificative »⁶⁵

« Dans les pratiques courantes, on distingue essentiellement deux types de recueils : les recueils sommatifs et les recueils intégrés. [...]

On oppose le recueil sommatif au recueil intégré, qui, au lieu d'être basé sur une somme d'items isolés, correspondant à une somme d'objectifs, est basé sur la résolution d'une tâche complexe, ou d'un petit nombre de tâches complexes » [...] un recueil intégré porte sur une compétence ou sur un ensemble de compétences. »⁶⁶

- Mottier Lopez (2015) se montre beaucoup plus convaincue pour défendre le principe de la nécessaire recherche « d'alignement entre les différentes fonctions de l'évaluation qui, pourtant, doivent coexister au sein d'une même classe et d'un même système scolaire. » Elle développe son argumentation en se fondant sur l'existence des deux évaluations, « constitutives d'un même système. »

« Les fonctions formative et certificative de l'évaluation sont souvent considérées comme irréductiblement opposées, notamment quand des enjeux de sélection s'en mêlent (e.g., Perrenoud, 1998). Notre proposition, développée dans Mottier Lopez (2015), est plutôt de les conceptualiser, malgré leurs oppositions, comme étant constitutives d'un même système. [...] Plus généralement, peu d'études francophones ont été entreprises sur les relations, tensions, ruptures, recherche d'alignement entre les différentes fonctions de l'évaluation qui, pourtant, doivent coexister au sein d'une même classe et d'un même système scolaire. Les recherches que nous avons présentées s'inscrivent dans cette visée,

⁶⁵ Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Bruxelles : De Boeck. p. 13.

⁶⁶ *Ibid.* p. 67.

tentant de dépasser une approche strictement instrumentale souvent associée à l'évaluation scolaire, afin d'appréhender les processus, les tensions, les significations, les enjeux multiples tels qu'ils sont perçus par les enseignants, en relation avec le contexte socio-historique des pratiques et à la fois les contextes singuliers qui se négocient au quotidien dans les classes. Les questions que cette visée soulève sont vives et méritent de poursuivre les recherches. »⁶⁷

- A l'automne 2016, le colloque international ASSIST-ME⁶⁸ 2016 porte sur la mise en œuvre « combinée » des deux formes d'évaluation, dans les enseignements scientifiques au collège, alors que l'objet central de cette recherche est l'apprentissage de la démarche d'investigation.

« Le projet ASSIST-ME étudie la mise en œuvre combinée de l'évaluation sommative et formative dans un enseignement de sciences expérimentales (Physique, Chimie et Sciences de la vie et de la Terre), de technologie et de mathématiques fondé sur les démarches d'investigation. »⁶⁹

La préoccupation concerne les phases d'apprentissage, mais pour autant ce projet, mené par des didacticiens, intègre l'évaluation certificative.

3.3.2. Synthèse partielle : le processus évaluatif interactif pose la question de la complémentarité entre les évaluations, certificative et formative.

Les professeurs et les chercheurs n'ont pas la même approche de l'évaluation formative et donc de son positionnement par rapport à l'évaluation certificative :

- pour les chercheurs, la tendance observable dans la littérature serait à la recherche d'une plus grande cohérence et d'une complémentarité entre les deux types d'évaluation. Cela s'explique par la mise en activité des élèves dans les phases d'apprentissage ce qui est également le cas dans les phases d'évaluation (formative ou certificative), en raison notamment de l'approche par compétences retenue pour définir les contenus d'enseignement ;
- pour les professeurs, une certaine confusion règne. L'évaluation formative (régulatrice des apprentissages dans sa conception francophone) donne lieu à des épreuves intermédiaires dont la conception est très proche de celle des épreuves d'évaluation

⁶⁷ *op. cit.* § 46.

⁶⁸ *Assess Inquiry in Science, Technology and Mathematics Education.*

⁶⁹ Extrait de la présentation du colloque ASSIST-ME 2016.

certificative dont les professeurs ont l'habitude. La seule distinction tient au recours à une note ou pas (Mottier Lopez, 2015). La tendance serait à une pratique d'évaluation formative informelle et en particulier orale, alors que l'évaluation à support écrit, donc formel, serait certificative, quel que soit son positionnement dans la séquence d'apprentissage. Pour les enseignants, ce ne serait donc ni leurs objectifs, ni leur positionnement temporel qui distingueraient les deux types d'évaluation, mais leur formalisme. Le comportement des élèves, leurs demandes ainsi que celles de leurs parents ne sont pas étrangères à ces interrogations concernant les pratiques d'évaluation formative (Mottier Lopez, 2015).

Ce constat de divergence amène Sayac (2015) à souligner pour conclure son analyse critique de l'ouvrage de Mottier Lopez la nécessité de développer des recherches associant chercheurs et praticiens.

« C'est un plaidoyer rigoureusement construit et richement instruit pour promouvoir et développer les recherches sur les pratiques évaluatives réunissant chercheurs et praticiens visant, in fine, l'objectif commun d'améliorer les apprentissages des élèves en classe. »⁷⁰

En conclusion, alors que l'évaluation formative s'est construite à l'origine, à côté de l'évaluation certificative, l'approche par les compétences les a rapprochées jusqu'à pouvoir les confondre dans la conception du processus évaluatif interactif.

3.4. Troisième conséquence : la modification du positionnement relatif des évaluations et des apprentissages

La préoccupation du positionnement relatif de l'évaluation et de l'apprentissage jalonne la réflexion pédagogique depuis longtemps : elle est déjà présente dans le développement de la pédagogie par objectifs ou de la pédagogie de la maîtrise. Le rapprochement est « proclamé » par Delorme (1987) qui inscrit l'évaluation au cœur même de l'acte d'apprendre et lui donne pour mission, de « gérer l'interactivité des situations d'apprentissage. »

« L'interactivité des situations d'apprentissage apparaît donc comme une cause déterminante de l'effet formateur d'un dispositif. L'évaluation au cœur même de l'acte d'apprendre, a pour mission de gérer cette interactivité. »⁷¹

⁷⁰ Sayac, N. (2017). Révisions. « Évaluation formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement. Mottier Lopez L. » *Recherche en éducation*. n°28 – mars 2017. 149-150.

3.4.1. Enseignement-apprentissage vs évaluation

Amigues et Zerbato-Poulou (1996) notent dans la conclusion de leur ouvrage, que selon les contextes, les termes *évaluation* et *apprentissage* sont indépendants ou interdépendants, et concluent sur la difficulté induite par cette dualité, pour les enseignants.

« Tantôt l'apprentissage et l'évaluation sont considérés comme deux termes indépendants l'un de l'autre. Tantôt ces deux termes sont interdépendants. Mais l'évaluation peut être subordonnée à l'apprentissage ou au contraire le déterminer. C'est le cas avec certaines pratiques d'évaluation formative, très formelles, pour lesquelles les objectifs d'évaluation peuvent constituer des objectifs d'apprentissage. Dans ce cas, il devient alors très difficile de distinguer l'échafaudage, de la charpente.

Cette confusion n'a rien d'exceptionnel, bien au contraire, elle témoigne de la difficulté qu'éprouvent les enseignants pour se repérer clairement dans divers contextes de pratiques et de discours. »⁷²

Black et Wiliam (1998) font la synthèse d'études reliant l'évaluation et l'apprentissage, et ils mettent en évidence parmi les résultats, que l'utilisation de l'évaluation en classe dans le but précis de promouvoir l'apprentissage, améliore le rendement des élèves.

Perrenoud (2004) quant à lui, s'attarde sur la fusion qui, idéalement, devrait se faire entre situations d'apprentissage et d'évaluation.

« Idéalement, on pourrait donc concevoir une évaluation entièrement fondue dans le travail d'apprentissage. Autrement dit, une succession de situations bien conçues et pilotées permettrait aux élèves de développer leurs compétences et connaissances tout en donnant à voir leurs acquis au temps t. Cela vaudrait pour une évaluation formative mais aussi certificative. À la fin d'un entraînement ou d'un match, l'entraîneur n'a pas besoin d'une épreuve supplémentaire pour évaluer ce que ses joueurs savent et savent faire. Il lui suffit de les observer sur le terrain. »⁷³

Pourtant, des lieux de recherche spécifiques focalisant l'évaluation ou les apprentissages se développent, se gardant de s'aventurer dans le domaine voisin. La question polémique posée lors du premier colloque de l'ADMEE-Europe en 1986 est exemplaire à cet égard, alors que de façon quasi contemporaine à ce colloque, des tentatives de rapprochement sont menées comme celle que rappelle Mottier Lopez (2015).

⁷¹ Meyer, J.-C. & Phélut, J.-L. (1987). Quelle évaluation pour quel savoir-lire au collège ? In C. Delorme. *L'Évaluation en questions*. (pp 69-90). Paris : ESF. p.81.

⁷² *op. cit.* p.189.

⁷³ Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences. *Éducateur, n° spécial*, 8-11.

« À l'occasion du premier colloque de l'ADMEE-Europe à Dijon (1986), une controverse marque les travaux, reprise au colloque de 1987 : dans quelle mesure l'évaluation formative doit-elle être plutôt investie par la recherche en didactique des disciplines ou peut-elle faire l'objet d'un domaine de recherche à part entière ? »⁷⁴

« Il [L'ouvrage collectif d'Allal, Bain et Perrenoud, *Évaluation formative et didactique du français* (1993)], ose l'idée que l'évaluation formative, qui demande à prendre en considération à la fois les contenus de savoir enseignés et les processus psychologiques d'apprentissage des élèves, pourrait mettre fin à la séparation classique entre didactique et évaluation. »⁷⁵

La distinction évaluation / apprentissage peut en effet étonner : Brousseau (2001) dans la théorie des situations regrette la connotation négative donnée à l'erreur et considère qu'elle est « fondamentale » dans la construction des connaissances.

« Dans l'enseignement comme dans la vie courante, l'erreur est essentiellement perçue négativement [...] Pourtant, dans toutes les théories modernes de la **construction** des connaissances, théories psychologiques ou épistémologiques, de Poincaré à Skinner et à Piaget et à Bachelard, et sous des formes diverses, le rôle de l'erreur dans l'adaptation, et donc dans l'apprentissage a été signalé comme fondamental »⁷⁶

Pour autant, les didacticiens ne considèrent pas ces moments comme des situations évaluatives. Chevallard (1986) lorsqu'il introduit la négociation didactique pour étudier les faits d'évaluation, ne se réfère pas aux apprentissages, mais uniquement au « pilotage de la classe dans une progression de savoir » : la relation entre évaluation et apprentissages n'est présente qu'implicitement.

« L'enseignant a devant lui des élèves ; chacun d'eux existent individuellement et tous ensemble forment un groupe [...]. Le but de l'enseignant est de piloter la classe – c'est-à-dire le groupe comme totalité, et chacun des éléments qui la composent – dans une progression de savoir. C'est ici que le processus de négociation trouve son point d'application. »⁷⁷

Ce cloisonnement semble évoluer depuis quelques années : Figari (2006), Rey (2012), Talbot (2014) présentent des analyses qui articulent les processus d'apprentissage et d'évaluation.

- Figari (2006) note un changement fondamental qui pourrait amener à considérer l'évaluation comme un élément constitutif du processus d'apprentissage des élèves, plus que du processus d'enseignement du professeur.

⁷⁴ *op. cit.* §5.

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ Brousseau, G. (2001) *Les erreurs des élèves en mathématiques : étude dans le cadre de la théorie des situations didactiques*. p. 4.

<http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2011/12/2001-Les-erreurs-des-%C3%A9l%C3%A8ves.pdf>.

⁷⁷ Chevallard, Y. (1986) Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In J.-M. De Ketele. *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck.

« Dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, le renouvellement se signale d'abord par la rareté des références à des notions dont l'emploi était jusque-là beaucoup plus fréquent. Le recours aux termes de « communication », de « régulation », de « processus », de « projet » se substitue en effet à l'usage de catégories comme « évaluation diagnostique, formative, sommative, etc. ». Une telle substitution signifie que, là aussi, il s'agit moins de mesurer que d'analyser des processus pour comprendre le sens des activités du sujet apprenant.

[...] Les problématiques d'évaluation se déplaceraient donc, en quelques sorte, du point de vue de l'enseignant « qui-enseigne-et-qui-par-conséquent-évalue », à celui de « l'élève-qui-apprend-en-participant-au-processus-d'évaluation ». ⁷⁸

Figari est prudent (il choisit le conditionnel) et visionnaire dans sa conclusion, en évoquant le point de vue de *l'élève qui apprend en participant au processus d'évaluation*. L'auteur ne précise pas ce qu'il entend par participant au processus d'évaluation ;

- Rey (2012) dans son ouvrage sur les compétences à l'école, établit le lien entre évaluation et apprentissages : sa formulation laisse penser que, pour lui, l'enseignant reste le maître du processus évaluatif puisque celui-ci va permettre « de dire comment on peut les faire apprendre » : une affirmation qui ne peut concerner que les enseignants.

« Ce sont donc les résultats de l'évaluation des compétences qui vont permettre de dire comment on peut les [les élèves] faire apprendre » ⁷⁹

Si le lien est établi entre évaluation et apprentissages, la formulation choisie par Rey montre la place centrale du professeur dans les apprentissages des élèves, alors que le rôle de ceux-ci n'est même pas envisagé ;

- Talbot (2014) focalise l'évaluation formative : il reprend à son compte la définition d'une « évaluation formative continue » (Allal, 1978), justifiant ainsi son intégration au processus d'apprentissage.

« L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression dans une démarche d'apprentissage [...] »

[...] trois éléments fondamentaux de l'évaluation formative : son caractère continu (elle fait partie du processus d'enseignement et d'apprentissage) [...]. ⁸⁰

⁷⁸ Figari, G. (2006) Apports de la littérature francophone à la recherche sur l'évaluation éducative. In *Revue Française de pédagogie*. 40-3. 271-288. p. 276.

⁷⁹ *op. cit.* p. 9.

⁸⁰ *op. cit.* p. 6.

Cette tendance, montrant l'intérêt pour des travaux convergents sur les évaluations et les apprentissages, est observable dans les thématiques retenues pour différentes manifestations scientifiques.

- En 2015, le colloque annuel de l'ADMEE-Europe, sous le titre général *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*, comporte une demi-journée sur la question des liens entre les didactiques et l'évaluation dont différents temps de travail ont des titres qui mêlent didactique et évaluation.

*L'évaluation, un paradigme hégémonique en didactique des langues ?*⁸¹

*En quoi les didactiques des disciplines ont-elles contribué à un renouveau des conceptions et des pratiques d'évaluation des enseignants ?*⁸²

L'un des axes proposés pour les communications individuelles ou les symposiums est encore plus explicite : *Évaluation et didactiques*. On y trouve, là également, des titres montrant l'importance de cette préoccupation dans la recherche actuelle : 1) Les objets d'enseignement et d'évaluation en compréhension de l'écrit : rupture, discordance ou continuité ? 2) Gestes évaluatifs en littérature : des choix didactiques ? 3) L'évaluation certificative des apprentissages des élèves : une problématique pédagogique ou didactique ?

- En janvier 2016, le thème général du colloque annuel de l'ADMEE-Europe est encore plus clair : *Évaluation et apprentissages*. La troisième table ronde donne une explication de ce titre en proposant d'analyser les « changements curriculaires : un levier pour les pratiques évaluatives des enseignants. ». La relation curriculum / apprentissage / pratiques évaluatives est questionnée ;
- En novembre 2016, l'ESPE de Créteil organise le colloque international *Évaluation en mathématiques : dispositifs, validités et pratiques*, auxquels contribuent de nombreux didacticiens des mathématiques. Dans sa communication, Coppé se propose d'utiliser la didactique des mathématiques pour explorer les liens entre évaluations et apprentissages.

« Nous nous centrerons sur les liens entre évaluations et apprentissages dans le cadre de l'enseignement primaire ou secondaire en prenant le point de vue de la didactique des mathématiques. Plus précisément, il s'agira d'une part de déterminer comment une entrée par la didactique des mathématiques avec ses cadres théoriques, ses outils et

⁸¹ Conférence.

⁸² Table ronde.

méthodes peut trouver une place dans les analyses ou éclairer d'un jour nouveau les résultats produits dans le cadre des recherches sur l'évaluation. D'autre part, nous chercherons comment des questions posées par l'évaluation dans ses différents aspects peuvent renouveler certains questionnements didactiques. »⁸³

De telles réflexions manifestent la préoccupation actuelle d'interdisciplinarité pour traiter les questions d'évaluation et d'apprentissage : la transformation des contenus d'enseignement ne peut y être étrangère, confirmant peut-être le changement de paradigme évoqué précédemment.

3.4.2. Synthèse partielle : les phases d'évaluation et celles d'enseignement-apprentissage tendent à se rapprocher

Les didactiques disciplinaires traitent des problématiques d'apprentissage. Au départ, elles ignorent les problématiques évaluatives. En particulier, les concepts de situation didactique et de contrat didactique se développent sans qu'il soit fait référence à l'évaluation. Chevallard (1986) indique ainsi, que la place de l'évaluation dans le milieu de l'éducation ne suffit pas à en faire un objet d'étude pour les didacticiens. Ce positionnement est lié à la conjoncture dans laquelle la didactique a émergé, en opposition aux excès (notamment évaluatifs) de la pédagogie par objectifs.

Depuis, l'articulation entre phases d'apprentissages et d'évaluation est devenue une évidence à travers la prise en compte de la relation didactique entre le professeur et chacun de ses élèves tout au long de la progression annuelle des apprentissages.

Articulation et complémentarité ne signifient pas pour autant confusion ou absence de distinction entre les unes et les autres :

- les collégiens font la différence, quand ils demandent « est-ce que ça va compter ? » ;
- leurs professeurs considèrent que tout ce qu'ils organisent avec leurs élèves a pour but de les faire mieux apprendre : pour certains les phases d'évaluation n'en sont qu'une organisation didactique particulière parmi d'autres.

La différence de compréhension de la distinction entre évaluation certificative et formative de la part des élèves et de leur professeur, se retrouve entre apprentissages et évaluation : pour les élèves, l'évaluation est une préoccupation majeure en raison des enjeux scolaires sous-

⁸³ Extrait du résumé de la conférence de S. Coppé.

jacents ; pour certains professeurs, l'évaluation certificative est une contrainte administrative alors que dans une approche globale de leur métier, l'évaluation ne serait finalement qu'un élément de l'ingénierie didactique dont il dispose pour améliorer les apprentissages des élèves.

L'évaluation est étudiée par des chercheurs de différentes sciences de l'éducation : dans les dernières décennies du XXe siècle, les apports des recherches en didactique et l'émergence de concepts comme ceux de situation didactique, de contrat didactique ou encore de curriculum font passer au second plan les questions évaluatives. Depuis le début du XXIe siècle, l'approche par les compétences ravive des questionnements liés à l'évaluation. Certains aspects explorés initialement dans une perspective d'enseignement-apprentissage se trouvent transposables et adaptables à l'évaluation des compétences, comme par exemple, le recours à la mise en activités des élèves. En revanche, d'autres pratiques deviennent obsolètes : par exemple, la communication aux élèves des objectifs de formation puis d'évaluation qui est un des fondements de la pédagogie par objectifs, est incompatible avec le caractère inédit d'une situation propre à développer ou à évaluer une compétence.

3.5. Premier questionnement : quelle place pour le triptyque didactique dans le processus évaluatif ?

3.5.1. Introduction

Dans une salle de classe, le triptyque professeur / élève / savoir est opérationnel à tout moment. La particularité des interactions au cours d'une situation d'évaluation tient à l'objectif singulier de la situation : évaluer. Cela amène des questions spécifiques : l'objectif d'évaluer influe-t-il le *comportement* du professeur et celui des élèves ? Les *savoirs évalués* sont-ils particuliers ?

La singularité des interactions évaluatives est examinée par les chercheurs :

- le comportement évaluatif du professeur (Noizet & Caverni, 1978) et ses postures d'évaluateur (Jorro, 2000, 2006) identifient des particularités liées à une situation d'évaluation. Ils établissent l'existence du professeur-évaluateur ;

- la sociologie (Merle, 2005) étudie les effets de l'évaluation sur les élèves. Différentes recherches ont porté sur la participation de l'élève au processus évaluatif : l'auto-évaluation et la co-évaluation (Vial & Bonniol, 1997) ; l'usage du portfolio (Scallon, 2007) ; les pratiques d'évaluation formative dans un cours dialogué (Laparra & Margolinas, 2011) ; la perception et la compréhension des pratiques évaluatives de leur professeur par des élèves de l'enseignement primaire (Crahay & Issaieva, 2011). Jorro (2006) présente différentes postures de l'élève mis en situation d'être évalué. Implicite dans ces différentes recherches, le postulat de l'existence du comportement d'un élève engagé dans une situation d'évaluation formelle est posé. Ce postulat marque le fait que les réactions d'un élève dans une situation d'évaluation formelle ne sont pas aléatoires, qu'elles ne sont pas le fait de hasards successifs. Il assure également une symétrie avec le positionnement du professeur-évaluateur : corrélativement au comportement évaluatif du professeur-évaluateur, il existe un comportement de l'élève engagé dans une évaluation : c'est la reconnaissance de *l'élève-évalué* ;
- dans la théorie des situations, Brousseau insiste sur la particularité du savoir visé qui est un « savoir mathématiques » et la situation est également « mathématique. » Cette appartenance disciplinaire est-elle également systématique dans les situations d'évaluation formelle ? D'autres objets (issus d'autres disciplines scolaires ou bien communs à plusieurs disciplines) sont-ils présents et évalués dans une situation d'évaluation ? Sur quels critères les objets évalués sont-ils choisis ? Différents travaux ont apporté des réponses à ces questions rendues particulièrement aiguës par la prise en compte des compétences. Sayac & Grapin (2013) conçoivent une méthode pour situer le niveau de compétence évalué ; Pasquini (2014) utilise l'alignement curriculaire pour étudier la conformité des tâches prescrites avec le curriculum.

3.5.2. Le professeur-évaluateur

3.5.2.1. La professionnalisation du professeur en matière d'évaluation

De 1930 à 1970, l'évaluation est considérée comme une « loterie », suite aux travaux de la docimologie concernant la correction des copies. Noizet & Caverni (1978) rompent nettement

en contestant le caractère aléatoire de l'évaluation : ils montrent qu'il existe un comportement évaluatif du professeur qui évalue. Les différentes décisions prises par le professeur ne sont pas le fait de hasards successifs : elles sont cohérentes, explicables et justifiables. La composante évaluative des pratiques du professeur devient un élément de sa professionnalisation : dès lors que l'évaluation relève d'un comportement, il devient possible de former les enseignants à l'évaluation. C'est l'affirmation de l'existence du professeur-évaluateur.

« L'évaluation peut en effet être décrite comme une tâche requérant de la part de celui qui l'accomplit, une activité spécifique. [...] Si, [...] le psychologue s'est intéressé d'abord à l'évaluation pour dresser le constat de ses imperfections, il est bientôt apparu que, pour leur porter éventuellement remède, le détour par l'étude des déterminants et des mécanismes du comportement de l'évaluateur s'avérait nécessaire. »⁸⁴

« Dans la mesure où tout comportement relevant de variations systématiques est susceptible d'apprentissage, l'autre conclusion qui s'impose est qu'il est possible d'apprendre à évaluer⁸⁵. »⁸⁶

Divers travaux ont porté sur le travail de l'enseignant (Bucheton & Soulé, 2009), mais peu explorent spécifiquement le travail du professeur-évaluateur. La distinction proposée par Jorro (2006) entre gestes du métier et gestes professionnels montre l'importance des ajustements en fonction de la situation du moment. Elle note que la mémoire que le professeur a de l'évaluation n'est pas sans effet sur son approche des tâches évaluatives.

« Les gestes du métier véhiculent les codes du métier ; les gestes professionnels intègrent les gestes du métier en les mobilisant d'une façon particulière, leur mise en œuvre dépend de processus d'ajustement, d'agencement, de régulation. »⁸⁷

« Dans le champ de l'évaluation, les enseignants ont une mémoire de l'activité évaluative en termes d'autorité (voire d'humiliation), de conseil et d'accompagnement. Cette prégnance de la gestuelle évaluative ne peut être sous-estimée dans les dispositifs de formation professionnalisante. »⁸⁸

En détaillant quatre postures⁸⁹ de l'évaluateur, Jorro (2006) apporte de nouveaux éléments pour décrire le comportement du professeur-évaluateur. Elle articule ces quatre postures avec différents imaginaires et insiste sur l'importance de l'éthique du professeur dans ses pratiques

⁸⁴ Noizet, G. & Caverni, J.-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.

⁸⁵ Ce sont les auteurs qui soulignent.

⁸⁶ *Ibid.* p. 192.

⁸⁷ Jorro, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Feb 2006, Paris, France. p. 7.

⁸⁸ *Ibid.* p. 5.

⁸⁹ Le juge, le contrôleur, l'expert, le conseiller.

évaluatives. Elle conclut sur le défi de la professionnalisation des acteurs que représente l'évaluation.

« Le défi consiste donc à professionnaliser les acteurs du point de vue de l'évaluation, à lever les routines défensives pour permettre l'incorporation de savoirs d'action au rang desquels les postures évaluatives figurent en bonne place. »⁹⁰

3.5.2.2. Conclusion intermédiaire :

l'existence du professeur-évaluateur

Depuis Noizet et Caverni, le professeur-évaluateur existe : il a un comportement évaluatif. Cette avancée complétée par les différentes recherches sur le travail de l'enseignant et sur la notion de postures introduite par Jorro modifie l'approche que l'on peut avoir de l'évaluation dans les instituts de formation : il est possible de former les professeurs à l'évaluation.

Dans cette logique, plusieurs recherches ont porté sur différents aspects du travail de l'enseignant quand il évalue : Issaieva & Crahay (2010) ; Mercier-Brunel & Jorro (2011) ; Millon-Fauré (2012), Mougnot (2013). D'autres travaux évoquent différentes questions liées à la formation des enseignants à l'évaluation : Leroux (2010), Romero-Pinazo (2016).

Aucune recherche n'a montré que la formation pouvait avoir une quelconque implication directe sur qualité de la notation attribuée dans le cadre d'une évaluation certificative traditionnelle. Il apparaît donc que l'on connaît mieux le professeur-évaluateur, mais pour autant son activité évaluatrice ne s'est peut-être pas améliorée. Les travaux sur la professionnalisation du professeur-évaluateur n'ont pas fait disparaître les aléas de la notation chiffrée et les défauts mis en évidence par la docimologie.

3.5.3. L'élève-évalué

3.5.3.1. L'élève, l'acteur ignoré et oublié de l'évaluation

Le métier d'élève est connu depuis les travaux de Sirota (1993) et Perrenoud (1994). Dans la présentation de la 6^{ème} édition de son ouvrage, Perrenoud note l'évolution lexicale qui transforme l'élève en apprenant.

⁹⁰ *Ibid.* p 7-8.

« Aujourd'hui, les élèves sont devenus des "apprenants". Cette centration sur les apprentissages et donc sur la didactique qui les organise pourrait, si l'on n'y prend garde, être l'étape ultime de la **dénégation du sujet**. »⁹¹

Dans ce propos, Perrenoud apporte deux éléments : il affirme la focalisation actuelle sur les apprentissages, et surtout la dénégalation du sujet qui est observable dans les évolutions actuelles du vocabulaire.

Bien qu'il soit le second acteur générique des interactions évaluatives, l'élève est peu étudié par la recherche : Rey & al., (2006) ; Crahay & Issaieva, (2011). Ces quelques études portent sur l'enseignement primaire : ni leur cadre, ni l'objet de ces recherches ne correspondent aux objectifs de cette recherche.

Dans le processus évaluatif, les rôles des protagonistes sont dissymétriques ; pour autant, le bon déroulement du processus nécessite la participation active des deux, alternativement. Cette nécessité amène à poser le postulat suivant : il existe un comportement individuel de l'élève, comme il en existe un pour le professeur-évaluateur. Le mot *comportement* appliqué aux élèves est assez peu usité dans la littérature : c'est sans explication particulière qu'Amigues et Zerbato-Poulou l'utilisent :

« La seconde piste consiste à définir les objectifs a priori en partant des finalités éducatives et procède par raffinements successifs pour parvenir aux comportements des élèves. »⁹²

Il est également utilisé dans les travaux sur la pédagogie par objectifs, en référence aux comportements observables pour définir des objectifs pédagogiques.⁹³

Affirmer l'existence du comportement de l'élève tient au fait que, dans les différentes interactions qui se développent dans une évaluation, ses réactions ne seraient pas aléatoires : elles seraient cohérentes et relèveraient d'une logique qui lui est propre cours du processus évaluatif. Cela permet de poser l'hypothèse de l'existence de l'élève-évalué, parallèlement à celle du professeur-évaluateur.

Selon les auteurs et les périodes, le rôle réservé aux élèves dans les évaluations varie. Alors que Lecointe ne leur en laisse quasiment aucun, Vial et Bonniol (1997) défendent leur participation active dans des pratiques d'auto-évaluation et de co-évaluation.

Lecointe (1997) présente le rôle que devrait avoir l'élève, et celui qu'on lui réserve en réalité.

⁹¹ Présentation de la 6^{ème} édition (2010) de l'ouvrage, sur le site de l'Université de Genève.

⁹² *op. cit.* p.148.

⁹³ *Ibid.* p. 148 : « Le groupe de travail qu'animait B.S. Bloom s'était donné pour tâche, certes de définir des objectifs pédagogiques en termes de comportements [...]. ».

« 2.2.2 L'acteur-élève et les évaluations :

J'ai commencé par les acteurs officiels de l'évaluation... et je n'ai donc pas parlé de l'élève car il est évident qu'il n'a pas encore de rôle reconnu dans l'évaluation.

Ni dans le domaine de la socialisation [...]; ni dans le domaine de l'évaluation des savoirs, où il reste un assisté hyper contrôlé, un acteur sans droits sur ses apprentissages intellectuels et leur pilotage, quelque chose entre un minus habens et un suspect.

Alors qu'il devrait être un acteur à part entière. Non seulement en tant que destinataire final de l'évaluation ... et bénéficiaire potentiel – et non éliminable – de ce qu'elle détermine comme valeur. Mais aussi :

- *En droit et pas seulement comme vague ayant-droit par assimilation ou protection : en tant qu'individu apprenant, en tant que personne s'éduquant ou se formant. Au nom de ce que la langue française appelle l'auto-apprentissage et qui est mieux désigné par l'expression anglo-américaine de self directed learning : « l'apprentissage dont on est le pilote » qui évite le glissement du préfixe auto du côté de l'apprentissage solitaire ou de l'autodidaxie.*
- *En théorie pédagogique et didactique, car il est de plus en plus évident que si l'élève est seulement évalué, objet passif d'évaluation, il ne progresse guère dans son apprentissage alors que s'il est acteur de son apprentissage, les progrès et les résultats, la qualité de la procédure s'augmenteront d'eux-mêmes. »⁹⁴*

L'auteur détaille la non-reconnaissance de l'élève comme acteur de l'évaluation : « il n'a pas encore de rôle reconnu dans l'évaluation » ; « il reste [...] quelque chose entre un minus habens et un suspect ». Il explique ensuite pourquoi cela lui est préjudiciable : « objet passif de l'évaluation, il ne progresse guère dans son apprentissage ». Ainsi, cette prise de position suggère que l'on sait ce qu'il faudrait faire pour permettre aux élèves de jouer un rôle actif dans l'évaluation.

D'autres contributions défendent l'idée que l'élève est (évidemment) acteur de l'évaluation et plus souvent de son évaluation : Allal (2002), Gérard (2006) et Scallon (2007).

- Allal (2002) est assez représentative de la façon dont la recherche au début du XXI^e siècle, considère le rôle (« l'implication active ») de l'apprenant dans le processus d'évaluation, limitant celle-ci à l'élaboration du jugement évaluatif et s'appuyant sur les recherches sur la métacognition.

« L'implication active de l'apprenant dans le processus d'évaluation peut se réaliser selon trois modalités [...] : l'autoévaluation au sens strict [...] ; l'évaluation mutuelle [...] ; la co-évaluation [...] »⁹⁵

⁹⁴ Lecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris ; Montréal : L'Harmattan. pp. 180-181.

⁹⁵ Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In Dolz, J., & Ollagnier, E. (Eds.). (2002). *L'énigme de la compétence en éducation* (1re éd). Bruxelles : De Boeck Université. pp 77-94. p. 88.

- Gérard (2006) passe par l'usage d'un outil, le portfolio, pour trouver comment l'élève peut être acteur de son évaluation. Il complète sa présentation par une référence au sens que l'élève donne à l'évaluation, ce qui est une approche plus large et plus ambitieuse que la simple utilisation du portfolio.

« Par définition, le portfolio fait de l'élève un acteur de son évaluation, dans une démarche de « co-construction de sens », qui peut inclure non seulement l'enseignant et l'élève, mais aussi ses parents. Ce rôle de l'élève acteur de son évaluation est moins présent dans le cadre des épreuves d'évaluation des compétences par situations complexes [...]. »⁹⁶

- Scallon (2007) diverge assez peu de cette position, en titrant « La participation de l'élève à l'évaluation et l'autoévaluation ».

« Traditionnellement l'élève est relativement passif une fois qu'il a remis une copie d'examen ou achevé un travail complexe. L'évaluation suit une certaine mise en scène et incombe intégralement à l'enseignant. Une telle pratique est étroitement associée aux démarches d'évaluation sommative. »⁹⁷

Scallon admet implicitement l'existence d'un élève actif, mais n'en fait pas pour autant un objet de recherche : « l'élève est relativement passif une fois qu'il a remis [...] », ce qui sous-entend qu'avant il est actif..., mais il ne donne aucune indication sur la façon dont il est alors acteur.

3.5.3.2. Conclusion intermédiaire : l'existence de l'élève-évalué

La recherche est paradoxale dans ses travaux sur le processus évaluatif, en marginalisant l'action de chaque élève. De façon complémentaire aux travaux qui ont permis de mettre en évidence l'existence du professeur-évaluateur, cette recherche émet l'hypothèse de celle de l'élève-évalué. Le processus évaluatif fonctionne parce qu'il y a des interactions ; analyser et comprendre l'action et la réaction des élèves permettraient de mieux comprendre le processus évaluatif. La part de l'action que la recherche donne à l'élève dans le processus évaluatif concerne sa capacité à « évaluer sa production ou celle d'un de ses pairs », lui permettant ainsi de mieux comprendre ses / les apprentissages et donc de les améliorer.

⁹⁶ Gérard, F.-M. (2006). Les outils ouverts d'évaluation ou la nécessité de clés de fermeture. In G. Figari, L. Mottier Lopez, & ADMEE-Europe (Eds.). (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation: problématiques, méthodologies et épistémologie : 20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe*. (pp 147-154). Paris : L'Harmattan. p. 151.

⁹⁷ *op. cit.* p. 22.

En revanche, aucune investigation ne porte sur la façon dont un élève quelconque, engagé dans une situation d'évaluation ordinaire organisée par son professeur, aborde et se comporte au cours du processus évaluatif : comment se prépare-t-il à l'épreuve ? Durant l'épreuve, comment gère-t-il l'énoncé, le temps ? Au moment de la restitution de son travail, comment exploite-t-il les feedbacks ? Or, outre l'importance pour l'élève lui-même en termes de formation possible, les réponses à ces questions peuvent éclairer le fonctionnement et le déroulement du processus évaluatif.

En considérant les interactions dans le processus évaluatif, c'est l'implication respectueuse et réciproque de ses « protagonistes »⁹⁸ qui est explorée ici.

3.5.4. Les objets d'évaluation

3.5.4.1. Introduction

Dans le processus évaluatif, après le professeur et l'élève, le troisième élément du système didactique est le « savoir évalué » qui se formalise dans les tâches prescrites. Dans les évaluations formelles à but certificatif, l'ensemble de celles-ci constitue l'énoncé de l'épreuve :

- dans les enseignements scientifiques au collège, l'énoncé est en général composé de différents exercices qui comportent des questions indépendantes ou enchaînées ;
- le double sens du mot *épreuve* semble convenir au ressenti des élèves de collège : les épreuves sont à la fois pour eux, l'occasion de « faire leur preuve » et constitue une « réelle difficulté ».

L'épreuve ; l'énoncé

Conformément à l'usage courant, le mot *épreuve* est utilisé ici pour désigner l'ensemble constitué par le moment d'effectuation des élèves (sa date, sa durée) et par son énoncé. Perrenoud (1984), Rey O. (2012) : Rey B. (2012) et Roegiers (2010) ; Vantourout & Goasdoué (2014) utilisent le mot *épreuve* sans le définir.

« Nous distinguons au sein de l'activité des évaluateurs deux facettes, la conception d'épreuves et leur correction au sens large. »⁹⁹

⁹⁸ Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire : approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : P. Lang. Note de bas de page, n°7. p. 5.

« [...] qu'un individu sera capable de répéter à l'avenir le type d'opération qu'on l'a vu accomplir une ou plusieurs fois en situation d'évaluation (examen, épreuve, interrogation). »¹⁰⁰

« [...] l'objectif de notre travail était de construire des épreuves évaluant des compétences [...] »¹⁰¹

« Ce chapitre a pour objet de tracer quelques pistes relatives à la mise en œuvre pratique d'une épreuve d'évaluation, et du traitement des informations qui lui est associé. Trois pistes seront principalement développées : l'élaboration d'une épreuve d'évaluation [...] »¹⁰²

« [...] l'école évalue de façon plus ou moins continue le travail scolaire de chaque élève et ses performances à l'occasion d'épreuves écrites ou d'interrogations orales. »¹⁰³

L'usage du mot *épreuve* apparaît donc banalisé. Roegiers estime nécessaire de le préciser en utilisant l'expression *épreuve d'évaluation*. Le risque de confusion étant infime, le mot *épreuve* est utilisé par la suite, sans précision complémentaire.

Quant au mot *énoncé*, il désigne dans une évaluation formelle, l'objet - le texte imprimé - par lequel le professeur indique aux élèves, les tâches qu'il leur demande de réaliser. Pour les élèves, leurs actions les plus observables se situent au moment de l'épreuve où après avoir pris connaissance de l'énoncé, ils transforment les tâches prescrites en activités personnelles.

3.5.4.2. Le contenu de l'épreuve : l'énoncé

Le choix des contenus des épreuves internes d'évaluation relève de l'enseignant.

Amigues et Zerbato-Poulou, en se référant au concept de négociation didactique (Chevallard, 2006), explique l'incertitude du professeur quand il conçoit son énoncé.

« Pour l'enseignant, l'épreuve, empreinte d'incertitude, débute avec la conception du sujet du contrôle écrit. Aussi vaut-il mieux être un peu exigeant au départ quitte à négocier à la baisse au cours de la passation de l'épreuve en aidant les élèves par des remarques ou des commentaires. »¹⁰⁴

Dans les disciplines scientifiques, l'énoncé prend en général la forme d'une série d'exercices qui comportent un nombre variable de questions, enchaînées ou indépendantes. C'est pour cela que lorsqu'il commence à élaborer l'énoncé, le professeur doit faire de nombreux choix :

⁹⁹ Vantourout, M. & Goasdoué, R. (2014). Approches et validité psycho-didactiques des évaluations, *Education & Formation – e-302, Décembre*. pp 139-156. p. 142.

¹⁰⁰ Rey, O. (2012) *Dossier d'actualité veille et analyse, n°76, juin 2012*. IFE. p. 4.

¹⁰¹ *op. cit.* p. 95.

¹⁰² Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Bruxelles : De Boeck. Chapitre 6.

¹⁰³ Perrennoud, P. (1984). *La fabrique de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Librairie Droz. p. 14.

¹⁰⁴ *op. cit.* p. 182.

- la part respective des tâches et donc le-s niveau-x des opérations cognitives sollicitées ou mobilisées (D'Hainaut, 1986) ;
- les objets qu'il souhaite évaluer : connaissances ou compétences. Il peut alors tenir compte des niveaux de compétence et des facteurs de complexité¹⁰⁵ (Sayac, 2013) ;

mais aussi, de façon apparemment plus simple,

- la longueur du sujet au regard du temps alloué et du temps qu'il estime acceptable / raisonnable pour effectuer les différentes tâches ;
- la diversité des thèmes d'études¹⁰⁶ sur lesquels portent les tâches prescrites ;
- la forme de la réponse attendue des élèves (QCM, schéma, réponse courte, réponse rédigée...).

Les travaux sur les épreuves considèrent en général celles-ci de façon indépendante du processus interactif évaluatif :

- Sayac et Grapin (2013) explorent les items d'une évaluation externe ;
- Pasquini (2013) se réfère au concept d'alignement curriculaire : il place l'évaluation dans le système didactique global, et réfère le contenu de l'épreuve aux curriculums mais n'intègre pas l'aspect interactif d'une situation d'évaluation ;
- l'introduction des compétences dans les contenus d'enseignement ont posé des questions nouvelles concernant la conception des épreuves. Rey (2012) après avoir distingué trois niveaux de compétences, propose une méthode d'élaboration d'épreuves conformes à cette gradation ;
- une autre approche de l'énoncé est proposée par De Ketele et Roegiers (1993) qui proposent des critères de fiabilité, pertinence et validité, constituant ainsi un cadrage dans le travail d'élaboration de l'énoncé de l'épreuve.

De Ketele et Gérard (2005) fixent en effet trois critères de qualité pour « les épreuves élaborées à des fins évaluatives » : la pertinence, la validité et la fiabilité.

« Les épreuves élaborées à des fins d'évaluation selon chacune de ces approches seront inévitablement différentes. Néanmoins, les questions qui se posent par rapport à ces épreuves sont les questions classiques relatives à tout recueil d'informations : sont-elles pertinentes, valides et fiables (De Ketele & Roegiers, 1993) ?

¹⁰⁵ Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013.

¹⁰⁶ Par exemple, électricité et chimie ; géométrie et arithmétique.

- La pertinence est le caractère plus ou moins approprié de l'épreuve, selon qu'elle s'inscrit dans la ligne des objectifs visés (De Ketele et alii, 1989). C'est son degré de "compatibilité" avec les autres éléments du système auquel elle appartient (Raynal & Rieunier, 1997, 2003).
- La validité est le degré d'adéquation entre ce que l'on déclare faire (évaluer telle ou telle dimension) et ce que l'on fait réellement, entre ce que l'outil mesure et ce qu'il prétend mesurer (Laveault & Grégoire, 1997, 2002).
- La fiabilité est le degré de confiance que l'on peut accorder aux résultats observés : seront-ils les mêmes si on recueille l'information à un autre moment, avec un autre outil, par une autre personne, etc. ? Elle nous renseigne sur le degré de relation qui existe entre la note obtenue et la note vraie (Cardine & Tourneur, 1985 ; Laveault & Grégoire, 1997, 2002). Il ne faut cependant pas perdre de vue que la note vraie est une abstraction, un point de convergence souhaité indépendant des évaluateurs et des circonstances. »¹⁰⁷

Mise à part cette approche globale de la problématique liée aux épreuves, l'élaboration de l'énoncé n'est pas véritablement considérée comme faisant pleinement partie des problématiques à explorer.

La première mention dans la littérature est apparemment faite par Scallon (2007) qui situe cette question dans un registre méthodologique. Gérard (2007) pour sa part, focalise la difficulté d'élaboration d'une épreuve, quand il s'agit d'évaluer des compétences, ce qui nécessite de recourir à des situations complexes : il insiste sur la « complexité » de l'opération. Par la suite, l'importance à donner à cette phase du processus évaluatif est développée notamment par Roegiers (2010) qui implicitement reprend l'idée du continuum didactique puisque la « composition des épreuves [...] conditionne l'avant [l'ensemble des apprentissages] et l'après [la réussite des élèves]. »

« Quel que soit l'objet de l'évaluation – connaissances, habiletés, savoir-être ou compétences – un aspect méthodologique important traversera tous les chapitres de ce livre : la conception de tâches ou de situations-problèmes permettant aux élèves de démontrer ce dont ils sont capables. »¹⁰⁸

« Dans ce contexte, une des complexités fondamentales de l'évaluation des compétences par situations complexes est d'élaborer des situations pertinentes et valides. » [...] « Pour en terminer avec la complexité de l'élaboration des épreuves d'évaluation par situations complexes, [...] »¹⁰⁹

« La question de composition des épreuves d'évaluation est importante à un double titre. Non seulement, elle conditionne la réussite de l'élève, au moment de la certification, mais elle conditionne l'ensemble des apprentissages :

¹⁰⁷ De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. (2005). *La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences*. BIEF.

¹⁰⁸ *op. cit.*

¹⁰⁹ Gérard, F.-M. (2007), La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain, *Actes du Colloque international « Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs »*, Montréal : ORÉ, 26 et 27 avril 2007. p. 3 & 5.

*d'une part, l'investissement d'un élève dans les apprentissages est fonction de la représentation qu'il se fait du mode d'évaluation, d'autre part l'action de l'enseignant est aussi dictée par la nature de l'évaluation qui va sanctionner les apprentissages.*¹¹⁰

Le rapport que Roegiers marque entre les apprentissages et la composition des épreuves d'évaluation rappelle la critique du *pilotage par l'examen*.

« Au-delà de la polarisation de l'intérêt des élèves, l'évaluation guide plus globalement l'enseignement, y compris ses objectifs, ses stratégies et même les tâches utilisées pour le développement de diverses habiletés, qui sont dérivées de l'anticipation de l'évaluation. À partir d'une enquête sur l'enseignement de l'anglais langue seconde en Inde, par exemple, un chercheur montre que la nature de l'évaluation aux niveaux les plus élevés du cycle de formation est cruciale dans la formation des perceptions des enseignants quant à ce qu'il est important d'enseigner et d'évaluer, et quant aux habiletés et compétences qui doivent être développées et encouragées (Agrawal, 2004). »

Une relation d'inclusion est observable : tout ce qui est évalué a été enseigné, alors que tout ce qui a été enseigné n'est pas évalué. La question est alors celle du choix de ce qui est retenu dans l'énoncé de l'épreuve. Cela relève-t-il du hasard ? Jusqu'à quel point et sur quels aspects ? Après les objets évalués, comment sont choisis les habillages des différents exercices ? Le professeur se réfère-t-il à des critères explicites ? L'ordre des exercices est-il le fait du hasard, ou bien le résultat d'une réflexion guidée par exemple, par la difficulté de chacun d'entre eux ?

Des didacticiens se sont préoccupés du contenu des épreuves.

- Sayac et Grapin (2014) développent une argumentation selon laquelle la description d'une évaluation – l'énoncé d'une épreuve – n'est pas suffisante pour déterminer les objets évalués (compétences et connaissances). Leur investigation porte sur les épreuves de l'évaluation nationale externe en fin de CM2, ce qui les amène à examiner les items qui y sont proposés, puis à développer un outil qui permet d'analyser et de décrire ceux-ci, à partir de deux « paramètres représentatifs », *le facteur de complexité et les niveaux de compétences*.

« Décrire le contenu de l'évaluation à travers les problèmes qui y sont posés ne suffit pas à déterminer les connaissances et les compétences qui seront évaluées. Poser la question de l'évaluation de la compétence d'un élève à résoudre un problème demande que l'on interroge d'abord les connaissances et les capacités mises en jeu dans la résolution pour déterminer des indicateurs qui permettront de les évaluer. En effet, résoudre un problème demande, en plus de la mobilisation de connaissances mathématiques, la possibilité de se représenter le problème (Julo, 1995 et

¹¹⁰ *op. cit.* p. 26.

2002) et de mettre en œuvre des compétences transversales, comme celles de « vérifier, justifier, valider » ou encore de « rédiger une solution » (Coppé et Houdement, 2002). »¹¹¹

« Pour décrire plus précisément le contenu de l'évaluation, nous avons développé un outil s'appuyant sur différents travaux en didactique des mathématiques (Sayac et Grapin, 2013) qui tient compte à la fois de l'énoncé de la question, des savoirs mathématiques en jeu et des compétences dont l'élève doit faire preuve pour répondre. »¹¹²

Les travaux de Sayac et Grapin portent sur l'analyse des épreuves d'une évaluation externe : ils ne peuvent donc pas prendre en compte les apprentissages antérieurs et ultérieurs ; en revanche, rien ne s'oppose à l'exploration d'une utilisation des outils mis en œuvre, dans le cadre d'une évaluation interne ordinaire ;

- Rey (2012) propose une méthodologie d'élaboration d'épreuves pour évaluer les compétences du socle commun. La méthode mise en œuvre ainsi que les épreuves élaborées font partie intégrante de la recherche dont l'auteur présente les résultats. Dans la dernière partie, il propose une analyse de différents énoncés.

« [...] l'objectif de notre travail était de construire des épreuves évaluant les compétences telles que définies dans le document socle de compétences. »¹¹³

3.5.4.3. Conclusion intermédiaire : l'énoncé de l'épreuve, « indépendant » du processus interactif

L'ensemble des tâches prescrites dans une évaluation formelle à but certificatif est regroupé dans l'énoncé de l'épreuve. Différentes recherches ont exploré sa composition et son contenu en référence au curriculum *prescrit*. En revanche, sont ignorées les correspondances avec les contenus de l'enseignement considérés dans le cadre restreint du microcosme de la classe au moment considéré. Mottier Lopez (2006) utilise à ce propos le concept d'évaluation située, mais laisse de côté l'objet-évalué en focalisant sur les interactions entre le professeur et les élèves, dans le cadre de la médiation sociale. Des questions complémentaires pourraient être : dans les interactions évaluatives, quelle est la place du contenu de l'épreuve ? Comment le contenu de l'épreuve intervient-il dans les interactions ?

¹¹¹ Sayac, N. & Grapin, N. (2014) Évaluer les capacités des élèves à résoudre des problèmes dans le cadre d'une évaluation externe, en France : les spécificités de la forme QCM. *Éducation et francophonie*, vol. 42, n° 2, 64-83. p. 68.

¹¹² *Ibid.* p. 69.

¹¹³ *op. cit.* p. 95.

3.5.5. Synthèse partielle : les éléments du triptyque didactique sont diversement pris en compte dans les interactions évaluatives.

Les interactions évaluatives se développent dans un processus où les trois éléments du triptyque didactique interviennent : la non prise en compte de l'un de ces trois éléments interdit d'avoir une vue complète des interactions. Par exemple, le comportement évaluatif du professeur influe sur le savoir-évalué qui lui-même dépend des élèves : ne pas intégrer les élèves dans cette réflexion revient à considérer que le professeur préparerait ses évaluations sans prendre en compte ses élèves. C'est ignorer sa préoccupation que la relation didactique ne soit pas rompue.

Les interactions évaluatives se développent entre les éléments du triptyque didactique ; mais inversement, le triptyque didactique n'a de réalité qu'à travers les interactions pédagogiques, qu'elles aient comme objectifs, permettre un apprentissage ou évaluer.

3.6. Second questionnement : quelle place pour le contrat et la négociation didactiques, dans les interactions évaluatives ?

3.6.1. Introduction

N'importe quelle salle de collège où sont réunis un professeur et ses élèves représente « un contexte » où il existe une relation didactique (Raisky & Caillot, 1996)¹¹⁴, quelle que soit la situation observable, situation d'apprentissage ou d'évaluation.

Dans une situation d'évaluation, la relation didactique se manifeste dans les interactions évaluatives. Or, Reuter et *al.* (2007) dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* estime que l'étude des interactions pose la question des régulations qu'elles génèrent et que ces régulations peuvent être analysées en termes de contrat. Les interactions présentes dans une situation d'évaluation justifieraient donc que soit pris en compte un

¹¹⁴ Raisky, C., & Caillot, M. (Eds.). (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck. p. 120.

contrat évaluatif, comme il existe un *contrat didactique* (Brousseau, 1978) et un *contrat pédagogique* (Filloux, 1974, 1996).

- définir un contrat évaluatif, est une orientation qui ne tient pas longtemps face à l'évolution actuelle qui tend à rapprocher apprentissage et évaluation. Cela représenterait une sorte de retour en arrière vers une époque pas si éloignée où aussi bien les enseignants que les chercheurs distinguaient nettement apprentissage et évaluation. Il est préférable de considérer que les interactions présentes dans une situation d'évaluation ainsi que dans les situations d'enseignement / apprentissage sont régulées par un même contrat, qui pourrait être le contrat didactique ;
- le contrat pédagogique tel que le définit Filloux (1996) dans les éditions successives de son ouvrage ne semble pas non plus adapté : son approche est psychanalytique. Dans sa présentation de l'ouvrage de Filloux, Ferry (1997) cite l'auteur pour situer sa réflexion : « des processus psychiques intra et intersubjectifs qui fondent et ordonnent les modes d'organisation et de transmission des connaissances. »¹¹⁵ Ferry poursuit sa description en indiquant que « le propos [de Filloux] (1996) consiste à discerner les éléments constitutifs et leurs articulations : à en relever la cohérence, les dissonances, et les paradoxes en référence au modèle théorique adopté. » Le travail de Filloux relève donc d'un champ différent que Ferry décrit en concluant : « il s'agit pour Filloux de résister à la désobjectivation du champ pédagogique que les courants didactiques et cognitivistes s'emploient de nos jours à propager. »¹¹⁶

Brousseau (1978) introduit le concept de contrat didactique en même temps que celui de situation didactique. En 1988, il complète sa définition des situations didactiques par celle du milieu¹¹⁷. Dans cette période (1978-1988), la didactique des mathématiques cherche des solutions aux difficultés d'apprentissage en mathématiques, refusant les explications de la réussite scolaire telles que les théories sociologiques, déterministes (Bourdieu, Passeron, Bernstein) ou actionnalistes (Boudon), peuvent en donner. Les premiers didacticiens des mathématiques trouvent dans le paradigme interactionniste, une alternative aux approches antérieures : la théorie des situations didactiques et le contrat didactique¹¹⁸ en sont deux

¹¹⁵ *Revue Française de pédagogie*, n°120, juillet-août-septembre 1997. p. 174.

¹¹⁶ *Ibid.* p 176.

¹¹⁷ « Définition : le milieu est un jeu ou une partie de jeu qui se comporte comme un système non finalisé. ». Vergnaud, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherche en didactique des mathématiques*. Vol. 9, n°3. 309-336.

¹¹⁸ « L'idée de contrat didactique participe à cette dynamique interactionniste. » Sarrazy. *op. cit.* p. 88.

illustrations. Ces avancées sont contemporaines de l'évolution des recherches sur l'évaluation et de l'émergence de l'évaluation formative.

L'expression même de contrat didactique peut laisser penser à un ensemble de règles simples fixées en début d'année et applicables à tous les élèves durant toute l'année scolaire. Or, chaque situation didactique fonctionne avec un contrat didactique qui lui est propre ; au cours du développement de la situation didactique, le contrat peut évoluer en fonction de la réaction du groupe-classe ou de certains élèves. Le contrat didactique est donc conjoncturel, et il n'est ni écrit, ni stable. « Chaque contrat didactique est unique et mouvant. »¹¹⁹ C'est plutôt une succession de contrats didactiques qui pourraient permettre de refléter cette instabilité constante observable dans la relation didactique présente dans une salle de classe, ou bien l'idée de négociation didactique.

En 1986, Chevallard utilise le mot *contrat* sans qualificatif ainsi que la notion de négociation didactique qu'il ne définit pas, pour faire une « analyse des faits d'évaluation ».¹²⁰

Finalement, en dépit du choix de Chevallard, le concept de *contrat didactique* ne peut être ignoré pour décrire et étudier des situations d'évaluation, en raison de sa fonction de régulation des interactions présentes dans la relation didactique. Passage obligé de la réflexion, il s'avère insuffisant en raison de son instabilité : en effet, le contrat didactique évolue en fonction de la négociation didactique, nécessaire pour préserver la relation didactique.

3.6.2. Le contrat didactique

3.6.2.1. Origine et évolution du contrat didactique

En 1995, Sarrazy publie un article référence¹²¹ sur le contrat didactique, dans la Revue Française de pédagogie. Il décrit notamment les conditions de son émergence « dans le contexte interactif » de l'époque, avant d'en étudier les relations avec différents champs de recherche.

¹¹⁹ *Ibid.* p. 117.

¹²⁰ *op. cit.*

¹²¹ Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue Française de Pédagogie*, n°112, 85-118.

« C'est dans ce contexte interactif, caractéristique de la situation didactique et défini sur la base de trois éléments — le maître, l'élève et la connaissance — que G. BROUSSEAU définira le contrat didactique comme étant « l'ensemble des comportements (spécifiques [des connaissances enseignées]) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître. » [...] »

Replacé dans la mouvance des recherches en sociologie de l'éducation de cette période, le contrat didactique marque à la fois l'affirmation de la spécificité et la pertinence de la didactique naissante ainsi qu'une rupture vis-à-vis des modèles explicatifs dominants en sociologie de l'éducation. »¹²²

En 2006, Sensévy présente le contrat didactique ainsi.

« Les élèves attribuent du sens à telle ou telle demande professorale à partir de l'expérience sédimentée dans leur passé d'élèves (récent ou plus ancien) au sein des classes qu'ils ont fréquentées. Ils attribuent donc au professeur des attentes, auxquelles ils s'efforcent de répondre. La notion de contrat didactique permet ainsi de comprendre et de décrire comment les formes de l'intention professorale, interprétées par les élèves dans leurs rapports aux objets de savoir, produisent la matière des transactions. »¹²³

Selon les réécritures et les interprétations qui en ont été faites depuis, le contrat didactique est considéré comme étant ce que, implicitement, le professeur attend de ses élèves, et réciproquement ce que le groupe-classe et spécifiquement chaque élève (contrat didactique différentiel, cf. *infra*) attendent du professeur. L'exemple célèbre de la situation connue sous le nom *L'âge du capitaine*¹²⁴ ne nécessite pas que soit précisée la nature de la situation : ce peut être une situation d'apprentissage ou une situation d'évaluation. Tous les utilisateurs de cette situation ont constaté qu'il y avait rupture du contrat didactique de la part du professeur, ce qui a entraîné des réponses absurdes de la part d'un grand nombre d'élèves. Cet exemple illustre le fait qu'une rupture du contrat didactique « dérègle » les interactions de la situation. Cela montre en creux ce que Raïsky et Caillot d'abord, puis Reuter défendent : le contrat didactique participe à la régulation des interactions qui se développent dans les situations d'évaluation.

Pour Brousseau, le contrat didactique s'établit avec le groupe-classe, puis avec chacun des élèves individuellement. Il peut se manifester dans les tâches prescrites par l'enseignant. Des travaux ultérieurs ont fait évoluer cette vision vers le concept de *contrat didactique différentiel* (Schubauer-Léoni, 1987).

¹²² *Ibid.* p. 86.

¹²³ Sensévy, G. (2006). L'action didactique. Éléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28 (2), Page 211.

¹²⁴ On a proposé à 97 élèves de CE1 et CE2, le problème suivant. Sur un bateau, il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ? Parmi les 97 élèves, 76 ont donné une réponse en utilisant les nombres figurant dans l'énoncé.

« Dès les années 1980, Schubauer-Leoni (1987) a décrit la fonction du concept de contrat didactique à l'articulation entre les études sur les représentations sociales et celles du champ didactique. L'auteure allie une entrée par les savoirs à une entrée par les sujets didactiques (enseignants et élèves) et montre la nécessité du concept de contrat didactique différentiel qui permet d'articuler ce qui relève de l'individuel avec ce qui relève du collectif de la classe. »¹²⁵

Après la période initiale durant laquelle le contrat didactique focalisait les apprentissages et donc excluait l'évaluation, des auteurs de différentes disciplines de recherche ont montré des rapprochements possibles :

- Sarrazy (1996) explicite ce que peut être le contrat didactique pour l'évaluation : après que le professeur a rempli sa mission d'enseignement, il « attend en retour que l'élève se montre capable de résoudre les problèmes » ;
- Perrenoud (1998) évoque la reconstruction (permanente) du contrat didactique dans la pratique de l'évaluation formative, qui se fait contre les habitudes des élèves : dans ce sens, les élèves sont des acteurs importants du contrat didactique dont il n'est pas sûr que l'enseignant obtienne la collaboration, même dans une phase d'évaluation formative.

« Contrat didactique et évaluation :

Le maître enseigne et attend en retour que l'élève se montre capable, dans une situation nouvelle, de résoudre les problèmes qu'il lui soumet en restituant et en recontextualisant les connaissances enseignées. »¹²⁶

« Chaque maître souhaitant pratiquer une évaluation formative doit reconstruire le contrat didactique, contre les habitudes acquises par ses élèves. [...] Même si l'évaluation formative va au-devant des intérêts bien compris de l'élève, qu'il le comprenne ou non, cela ne suffit pas à assurer sa coopération... »¹²⁷

Perrenoud mêle dans cette remarque les apports du contrat didactique et les questions posées par l'approche interactionniste de l'évaluation. La qualité de la relation éventuelle entre le professeur et chaque élève qui s'établit dans une situation d'évaluation, dépend de la volonté de l'élève de coopérer et inversement ; la volonté de coopérer peut influencer sur la qualité de la relation interpersonnelle professeur / élève. Évoquée par Perrenoud pour des situations à but formatif, la nécessité de coopération de la part de l'élève est également présente dans des

¹²⁵ Leutenegger, F. & Quilio, S. (2013). Hétérogénéité et attentes différentielles : une approche de didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35 (1), 147-165. Fribourg.

¹²⁶ Sarrazy B. (1996). Le contrat didactique : un contrat impossible ? et pourtant... *Journal des Instituteurs*, n° 3, 66-69.

¹²⁷ Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.

situations d'évaluation à but certificatif. La volonté de coopérer est conditionnée par sa réceptivité au moment concerné : elle est instable.

Ces deux auteurs explorent la corrélation entre le contrat didactique et l'évaluation, indiquant la prééminence du premier sur le second, selon l'enchaînement « existence d'interactions dans les évaluations ; fonction du contrat didactique comme régulateur de celles-ci ».

3.6.2.2. Le contrat didactique et l'évaluation

Se référer au contrat didactique dans des travaux sur l'évaluation se démarque de la ligne suivie par les didacticiens des disciplines scientifiques jusqu'à ces dernières années. En effet, dans les disciplines scientifiques, et particulièrement en mathématiques, la scission originelle entre évaluation et didactique résiste au temps. Ainsi, Brousseau écrit (encore) en 2011.

« La didactique et la psychologie expérimentale n'offraient de réponse à l'époque, et aujourd'hui encore, que pour les bas niveaux taxonomiques. Les parents, les professeurs, les médias et les politiques allaient se ruer sur ces objectifs « minimaux », les seuls qui semblaient pouvoir être « contrôlés par les nouveaux moyens d'évaluation qui ignoraient même l'ancienne docimologie ». À mesure que la pression obligerait les professeurs à faire entrer les évaluations à l'intérieur des processus d'apprentissage, les conditions du fonctionnement des connaissances seraient réduites au bénéfice d'exercices d'enseignement du savoir formel. Cela conduirait à négliger le sens de ces savoirs et à diminuer par là, l'efficacité de leurs applications. Ralenti par les exigences locales et immédiates de résultats, les temps d'enseignement s'allongeraient et rendraient impossible la conservation des objectifs, même de bas niveau. Ce qui ne manquerait pas de faire baisser le niveau général et qui ferait abandonner par les parents les projets éducatifs communs au bénéfice de projets « adaptés » et donc finalement privés et destructeurs du partage d'une culture. Cette illusion égoïste ne peut qu'appauvrir le bilan global de l'opération. Ces effets ont été annoncés en 1979 et constatés depuis. »¹²⁸

Brousseau exprime son aversion et son opposition pour une démarche qui tendrait à isoler les situations d'évaluation dans les processus d'apprentissage : à l'époque, la didactique des mathématiques doit se faire reconnaître comme une science à part entière. Elle se positionne alors contre les excès de la pédagogie par objectifs qui dénature l'activité mathématique des élèves en la décomposant en une multitude de tâches élémentaires : la didactique cherche à sortir l'enseignement (des mathématiques), de l'impasse dans laquelle il se trouve, caractérisée par ces tâches élémentaires, se limitant à l'application d'automatismes. Brousseau l'évoque incidemment dans la citation précédente, en parlant des bas niveaux taxonomiques. Ce qui s'explique à l'époque de la création de la didactique, est plus incompréhensible en

¹²⁸ Brousseau, G. (2011) La théorie des situations didactiques en mathématiques. *Éducation et didactique* vol. 5, n°1. 101-104.

2011. En mettant de côté les évaluations ou l'évaluation, Brousseau néglige une constante du processus didactique qui prévaut dans une salle de classe : l'enchaînement ininterrompu des situations d'apprentissage et des situations d'évaluation. Il feint de considérer qu'une situation didactique peut être isolée de ce qui s'est passé avant et de ce qui se passera après¹²⁹ : or, les choix de l'enseignant pour construire des situations d'enseignement-apprentissage se fondent sur la connaissance qu'il a de ses élèves, construite à partir d'évaluations formelles ou informelles. Plus spécifiquement, le contrat didactique, tout instable et éphémère qu'il soit, constitue le cadre auquel le professeur se réfère pour gérer les situations d'évaluation formelle qu'il organise.

Pour enrichir cette approche, deux apports nouveaux amènent à faire évoluer la prise en compte du contrat didactique dans les situations d'évaluation formelle : la relation didactique et la négociation didactique.

3.6.2.3. Contrat didactique et relation didactique

En 2013, Millon-Fauré s'appuyant sur les travaux de Chevallard (1991) montre la complexité et la diversité des liens entre l'évaluation et le contexte dans lequel s'inscrit la mission du professeur. Elle présente le contrat didactique, en l'articulant avec la relation didactique (« les possibilités ultérieures d'enseignement ») : un respect trop rigide du contrat didactique pourrait, aboutir à la rupture de celle-ci ; mais inversement, la préoccupation des professeurs que la relation didactique ne soit pas rompue peut les amener à dénaturer ou même à vider de son sens, le contrat didactique.

Elle complète son analyse en marquant le rôle du contrat didactique dans « la répartition des notes ». Alors que la notation a fait l'objet de nombreux travaux en psychométrie, la lecture didactique qu'en propose Millon-Fauré montre les évolutions en cours : selon l'auteure, le contrat didactique influencerait la répartition des notes.

« D'après Chevallard (1991), les choses sont même plus complexes encore, car les enjeux des évaluations internes dépassent la fonction de régulation du travail des actants et vont jusqu'à conditionner les possibilités ultérieures d'enseignement.

En effet, l'évaluation se révèle lourde de conséquences non seulement pour l'élève (puisqu'elle représente quasiment le seul témoignage de ses compétences et de son travail pour lui-même et pour l'extérieur) mais également pour

¹²⁹ Cette question est étudiée dans les travaux sur la chronogénèse (Leutenegger, Schbauer-Leoni, Forger, 2007).

l'enseignant. Les notes constituent l'unique reflet de l'activité qui se déroule au sein de la classe et donc, d'une certaine manière, de la qualité de son enseignement (si les élèves dans leur globalité n'ont pas compris, c'est que, de l'avis général, l'enseignant n'a pas convenablement exécuté la tâche que l'on attendait de lui, c'est-à-dire enseigner).

À ceci se greffent les répercussions d'une distribution de notes hétéroclites à l'intérieur de la classe. Les actants s'attendent tacitement à ce que la moyenne se situe autour de 10 sur 20 et à ce que la répartition des notes ne soit pas trop étendue. Toute dérogation à ces règles provoquera une rupture du contrat didactique qui compromettra les enseignements ultérieurs [...] »¹³⁰

3.6.3. La négociation didactique

3.6.3.1. Origine de la négociation didactique

Le mot *négociation* ou l'expression *négociation didactique* sont utilisés par des chercheurs, sans qu'ils soient définis.

Chevallard (1986) pour lequel à l'époque, évaluer se réduit à attribuer une note, introduit « l'idée de négociation didactique », en la présentant comme un processus plus large que l'attribution d'une note. Même si dans la suite de son article, il ne revient pas sur cet aspect, il évoque l'évaluation comme « un moment particulier, mais essentiel » de celle-ci [la négociation didactique]. Plus loin, en usant de formulations plutôt imprécises (négociation, contrat), il fait la liste des éléments du contrat sur lesquels doit porter la négociation.

« L'attribution d'une note n'est pas un acte de mesure, ni même une tentative – presque constamment vouée à l'échec nous dit-on – de parvenir à une telle mesure. Elle participe d'une transaction, et constitue un moment particulier, mais essentiel, d'un processus beaucoup plus large, celui de la négociation didactique. »¹³¹

« Pour l'enseignant, l'acte ponctuel d'évaluation s'intègre dans une négociation d'ensemble, jamais achevée parce que chaque élément de savoir nouvellement introduit suppose la reprise et la continuation de la négociation. Car ce qu'il s'agit d'établir par la négociation – qui se dissimule en particulier sous les espèces du contrôle », - c'est un contrat. Contrat sur le « niveau » de l'enseignement, sur les savoir-faire qu'il sera légitime d'exiger des élèves à propos de telle ou telle notion ; contrat qui exprime la conception et donne la forme à la stratégie que l'enseignant a fait siennes ; contrat qu'il ne saurait imposer aux élèves sans plus de façon. »¹³²

Finalement, peu d'années après les premiers travaux en didactique des mathématiques, l'un de leurs initiateurs, Chevallard, marque son intérêt pour l'évaluation. Ses travaux sur l'évaluation rencontrent peu d'échos parmi ses collègues didacticiens. .

¹³⁰ Millon-Fauré, K. (2013). Processus de négociation didactique et mesure du niveau des élèves : des fonctions concurrentes de l'évaluation. In *Carrefours de l'éducation* n°36. 149-166. pp 151-152.

¹³¹ *op. cit.* p. 36.

¹³² *Ibid.* p. 54.

3.6.3.2. La place de la négociation didactique dans l'évaluation : un développement inachevé

La négociation didactique ne s'est pas implantée dans la littérature aux côtés du contrat didactique : elle n'est pas devenue un concept majeur de la didactique. Amigues et Zerbato-Poulou (1996), en se référant aux travaux de Chevallard (*cf. supra*) et Allal (1981) mettent en évidence « le caractère problématique de la situation d'évaluation en classe ». Cette prise de position est peut-être la première de cet ordre émanant de chercheurs. Pour l'expliquer, ils préfèrent l'expression *les aspects contractuels et transactionnels* à celle de *négociation didactique*.

« De ces deux derniers comptes rendus [Allal et Chevallard] ressort le caractère problématique de la situation d'évaluation en classe, lié aux aspects contractuels et transactionnels de tout acte didactique ; aspects qui perdurent même lorsqu'il n'y a pas d'enjeu d'évaluation mais qui se manifestent particulièrement en cette occasion. »¹³³

Dans une approche différente, Crahay (2007) situe l'évaluation comme un élément central de la négociation entre un professeur et le groupe-classe : la relation didactique ne fonctionne que sur la base d'interactions qui globalement, ont l'apparence d'une négociation permanente. Crahay innove en adaptant cette analyse au cas particulier de l'évaluation qu'il situe au sein-même des moyens de pilotage de la progression des élèves, par le professeur. Sans utiliser le vocabulaire de la didactique, il relie ensuite l'évaluation à la phase d'institutionnalisation qui clôt une situation didactique (« désormais, la mobilisation de cette performance ou de cette connaissance peut être demandée. »). Comme Chevallard, il établit un lien entre l'évaluation, la négociation et le pilotage de la classe dans une progression du savoir : la dualité retenue par d'autres auteurs entre *apprentissage* et *évaluation* est remplacée par Crahay par celle entre *évaluation* et *pilotage de la progression du savoir*. La distinction n'est pas sans conséquence : l'apprentissage tel qu'il est étudié par les didacticiens est individuel, alors que le pilotage de la progression du savoir s'applique au groupe-classe.

¹³³ *op. cit.* p. 183.

« L'évaluation est d'abord un élément central dans la négociation au cours de laquelle l'enseignant fait face à ses élèves. (...) Le but de ce dernier étant de piloter la classe dans une progression du savoir, l'évaluation est un moyen de donner à la performance ou à la connaissance sollicitée un statut nouveau : désormais, la mobilisation de cette performance ou de cette connaissance peut être demandée. »¹³⁴

En 2013, citant un extrait des programmes de collège (2008), Millon-Fauré rappelle que l'évaluation est « intégrée aux apprentissages », montrant que cette intégration est un facteur d'adaptation des modalités d'apprentissage par le professeur et donc d'une amélioration de celui-ci. Elle poursuit en plaçant nettement l'évaluation au sein de la négociation didactique, et en insistant sur le rôle de l'évaluation dans le maintien ou la rupture de la relation didactique.

« L'évaluation [...] n'est pas un à-côté des apprentissages. Elle doit y être intégrée et en être l'instrument de régulation, pour l'enseignant et pour l'élève. »¹³⁵

« Elles [les évaluations sommatives internes] doivent permettre à l'enseignant de moduler son cours en fonction des difficultés de son public et de renvoyer aux élèves un message d'encouragement ou d'avertissement en fonction du travail fourni. »¹³⁶

« L'évaluation devient une véritable étape du processus de négociation didactique. [...] Par conséquent l'évaluation joue un rôle essentiel dans le maintien de la relation didactique indispensable à la poursuite des enseignements. »¹³⁷

La relation didactique et la négociation didactique apparaissent en prise directe avec les pratiques de classe.

3.6.4. Synthèse partielle : le contrat et la négociation didactiques régulent les interactions évaluatives

Le contrat et la négociation didactiques ont été présentés dans une perspective d'apprentissage, mais dès lors qu'ont été introduites les notions de relation didactique et de transaction didactique, leur champ s'est étendu au fonctionnement de la classe, dans son intégralité. Ils sont donc présents dans les situations d'évaluation formelle. Ils jouent le rôle de régulateurs des interactions évaluatives (Reuter, 2007).

¹³⁴ Crahay, M. (2007). Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? *Pédagogie en développement*. Bruxelles, Paris, février 2007. UFAPEC.

¹³⁵ Extrait des programmes de collège. Bulletin officiel spécial n°6, 28 août 2008, p. 12.

¹³⁶ *op. cit.* p. 151.

¹³⁷ *op. cit.* p.152.

3.7. Deux questionnements anciens, ravivés : la fiabilité de l'évaluation, le jugement évaluatif

3.7.1. Introduction

Pour clore cette revue de la littérature, l'état de la réflexion sur deux problématiques anciennes est nécessaire parce qu'elles ont un lien direct avec l'évaluation dans la classe :

- la fiabilité de l'évaluation. C'est la question que les premiers docimologues ont souhaité aborder en étudiant la notation des copies d'examen : c'est la question de l'existence de la *note juste*. Après la fiabilité du jugement évaluatif, De Ketele et Gérard (2005) étendent l'étude de la fiabilité à d'autres aspects. Des chercheurs nord-américains puis Pasquini (2013) examinent la fiabilité de l'énoncé de l'épreuve en se référant au concept d'alignement curriculaire ;
- le jugement évaluatif. C'est sur lui que se concentre traditionnellement l'attention des acteurs de l'école (élèves, professeurs, parents d'élèves). Pendant la quasi-totalité du XXe siècle, il s'est exprimé sous la forme d'une note dont la docimologie a montré tous les défauts et les insuffisances. Depuis le début du XXIe siècle, l'obligation d'évaluer des compétences pose des questions inédites : existe-t-il des niveaux de compétences ? Comment attester qu'un niveau de compétences est atteint ? Comment exprimer le jugement évaluatif concernant le niveau de compétences d'un élève ?

Perrenoud (1994) montre la difficulté d'évaluer une compétence, inhérente à la notion de compétence elle-même ; il explicite une méthode en distinguant performance et compétence. Rey (2012) propose une gradation des compétences et une méthodologie pour construire des épreuves compatibles ainsi que les outils pour évaluer la production de l'élève.

3.7.2. La fiabilité de l'évaluation

En raison du rôle social de l'évaluation, la question de sa fiabilité est étudiée depuis longtemps. Elle est abordée dans la littérature sous deux angles : la fiabilité de l'épreuve et la fiabilité du jugement évaluatif.

La fiabilité du jugement évaluatif est traitée à travers son objectivité : le jugement serait-il le même si l'on change d'évaluateur ? Dès ses premiers travaux, la docimologie donne une réponse négative à cette question.

« Les divergences dans l'évaluation traditionnelle » sont observables sur un lot de copies et aussi sur une même copie (Noizet & Caverni, 1978). Merle (1998) propose trois familles d'explications¹³⁸ pour comprendre l'incertitude de l'évaluation professorale.

Pour minimiser l'impression d'une évaluation « loterie », Gérard (2002) défend la réalité de la subjectivité dans l'évaluation, en insistant sur la distinction entre subjectivité et arbitraire. Pour lui, l'évaluation est par essence-même subjective, en revanche l'évaluateur doit se garder de prendre des décisions arbitraires. De Ketele et Gérard (2005) aborde la problématique de la fiabilité de l'épreuve en fonction de paramètres contextuels : les résultats seraient-ils les mêmes si on recueillait l'information à un autre moment, avec un autre outil, par une autre personne ? Si le professeur-évaluateur est considéré comme un facteur de la fiabilité, ils ne mentionnent pas les élèves.

« La fiabilité est le degré de confiance que l'on peut accorder aux résultats observés : seront-ils les mêmes si on recueille l'information à un autre moment, avec un autre outil, par une autre personne, etc. ? Elle nous renseigne sur le degré de relation qui existe entre la note obtenue et la note vraie (Cardinet & Tourneur, 1985 ; Laveault & Grégoire, 1997, 2002). Il ne faut cependant pas perdre de vue que la note vraie est une abstraction, un point de convergence souhaité indépendant des évaluateurs et des circonstances. »¹³⁹

D'autres chercheurs suivent une autre voie pour explorer la fiabilité de l'évaluation, en étudiant l'énoncé, à travers des questions telles que : l'énoncé permet-il d'évaluer ce qu'il est sensé évaluer ? Les tâches prescrites sont-elles conformes aux curriculums, prescrit et réel ?

Longtemps avant que le terme curriculum ne soit utilisé, Scriven (1967) cité par Amigues (1995), définit trois règles nécessaires pour assurer « l'homogénéité de l'évaluation » :

« Il faut qu'il y ait cohérence entre : les objectifs du programme et le contenu de l'enseignement ; le contenu de l'enseignement et les instruments de l'évaluation ; les objectifs du programme et les instruments d'évaluation. »¹⁴⁰

¹³⁸ « [...] les incertitudes de la notation dans une situation d'anonymat de la correction ; la seconde montre l'effet du statut scolaire et social de l'élève sur l'évaluation de ses écrits ; la dernière, enfin, prend en considération l'effet de l'établissement de scolarisation et des interactions en classe [...] » in Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire* (1re. ed). Paris : PUF. p. 16.

¹³⁹ De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. (2005). *La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences*. BIEF.

¹⁴⁰ *op. cit.* p. 152.

Les chercheurs québécois (Bissonnette et *al.*, 2006) reprennent l'idée de cohérence entre contenus d'enseignement, contenus de l'enseignement, évaluation sous l'appellation actualisée d'alignement curriculaire : leur objectif n'est pas de s'assurer de la fiabilité de l'évaluation mais d'une meilleure efficacité de l'enseignement et donc de la réussite des élèves.

Ils sont suivis par Roach, A., Bradley, N. Kurz, A. (2008), Matone et Sireci (2009) qui, dans leurs articles, prolongent leur présentation de *l'alignement*, par celle de différents outils ou méthodes qui permettent d'étudier la réalité de l'alignement entre les contenus d'enseignement et l'évaluation (*methods for evaluating*). En 2013, *The glossary of education reform*¹⁴¹ définit le curriculum aligné, notion voisine de l'alignement curriculaire : dans cette définition, la primauté est donnée à la cohérence des contenus d'enseignement avec les contenus de l'enseignement ; ce n'est qu'en complément (*but it also refers to coherence...*), que l'évaluation ordinaire (*assessment*) et les examens ou tests standardisés (*standardized tests*) sont cités.

Dans la littérature francophone, la notion d'alignement curriculaire est présentée dans un ouvrage d'auteurs québécois, publié en 2013, qui porte sur l'enseignement explicite¹⁴² : elle y apparaît sous la forme *Vérifier l'alignement curriculaire* dans le chapitre 4 *La préparation de la gestion des apprentissages*. Dans la logique de l'enseignement explicite¹⁴³, l'évaluation porte sur ce qui a été enseigné et doit être sans surprise pour les élèves.

*Procéder de cette façon illustre bien cette stratégie de l'alignement curriculaire qui propose de traduire un curriculum prescrit en un curriculum enseigné et évalué [...].*¹⁴⁴

En Europe, Pasquini (2013) présente une recherche¹⁴⁵ dans laquelle il reprend les éléments de l'alignement curriculaire pour les exploiter en vue d'améliorer l'évaluation.

« Cette perspective, qui donne une attention particulière aux rapports étroits qui doivent exister entre l'objet d'enseignement-apprentissage (Barth, 2001), les objectifs d'apprentissages, les tâches données aux élèves et

¹⁴¹ Created by the Great Schools Partnership, the Glossary of education reform is a comprehensive online resource that describes widely used school-improvement terms, concepts, and strategies for journalists, parents, and community members. <http://edglossary.org>.

¹⁴² Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Bruxelles : de Boeck. p. 119.

¹⁴³ *Ibid.* p. 41 : « L'**enseignement explicite** est ainsi la formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrées. » Ce sont les auteurs qui signalent *enseignement explicite*.

¹⁴⁴ *Ibid.* p. 119.

¹⁴⁵ Lorsqu'une équipe d'enseignantes développe des compétences évaluatives efficaces sans que l'évaluation soit leur préoccupation. *Actes du 25^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe*. Fribourg 2013.

l'évaluation de leurs performances, permet de penser toute démarche évaluative en rapport avec l'enseignement dispensé et les parcours des élèves. »¹⁴⁶

La recherche suisse *Vers une différenciation des épreuves cantonales de référence de 10^{ème} année (2015)*¹⁴⁷ aborde le thème de l'alignement curriculaire en insistant sur les insuffisances de certains contenus d'enseignement qui rendent délicate, sa mise en place.

« L'alignement des ECR [épreuve cantonale de référence] sur le plan d'études ne va pas de soi. En l'absence de standards de formation décrivant les connaissances et compétences attendues de façon suffisamment opérationnelle pour être plus facilement traduites en tâches ou en situation problèmes (Klieme, 2004), l'arrimage des tâches aux objectifs pédagogiques n'est jamais sûr à cent pour cent. »¹⁴⁸

En conclusion, l'alignement curriculaire semble reprendre quelques éléments de base de la pédagogie par objectifs concernant la clarté des objectifs de l'évaluation. La notion n'est pas discutée dans les recherches sur l'évaluation peut-être parce que son objectif politico-économique de vérification de la qualité de l'enseignement en fait une notion hybride. Les dernières recherches utilisent la notion pour prévenir d'éventuelles dérives dans l'élaboration des énoncés.

3.7.3. Le jugement évaluatif

3.7.3.1. L'instabilité et la fragilité du jugement évaluatif

Parmi tous les sens usuels donnés au mot *évaluation*, celui qui fait référence au jugement évaluatif, à la notation, aux grilles de compétences, est le plus commun.

C'est sur cette phase que les travaux les plus anciens ont porté, sans doute parce que c'est la phase la plus délicate et la plus porteuse de conséquences (Gérard, 2007 ; Merle, 1998).

« La complexité de l'évaluation de compétences par des situations complexes n'apparaît pas seulement au moment d'élaborer les épreuves, mais également lorsqu'il faut corriger les productions que les élèves ont réalisées à partir de la situation complexe. »¹⁴⁹

¹⁴⁶ Pasquini, R. (2013). Lorsqu'une équipe d'enseignantes développe des compétences évaluatives efficaces sans que l'évaluation soit leur préoccupation. *Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe. Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation ?* Fribourg 2013.

¹⁴⁷ Ntamakiliro L., Ticon J., Ferrer, M. (2015) *Vers une différenciation des épreuves cantonales de référence de 10^{ème} année*. 164. Mars 2015. Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques. Canton de Vaud.

¹⁴⁸ *Ibid.* p. 10.

¹⁴⁹ Gérard, F.-M. (2007). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain, *Actes du Colloque international « Logique de compétences et*

Depuis les premiers travaux de docimologie, les lacunes de la note pour communiquer le jugement évaluatif sont connues. Demeuse (2004), s'inscrivant dans le courant de la docimologie critique, met en évidence trois causes de distorsion dans la notation : le système scolaire, les élèves, les enseignants. Depuis, le questionnement sur le jugement évaluatif s'est élargi. Son étude est intégrée à celle des situations d'évaluation (Figari, 2006).

« L'étude des situations, des moments où se manifestent des comportements évaluatifs intéresse notamment les chercheurs : l'évaluation dans la relation entre le maître et l'élève et dans la conduite de la classe est particulièrement observée. Les travaux issus de la psychologie cognitive [...], et ceux issus de la psychologie sociale [...] portant sur les déterminant du jugement évaluatif, en sont des exemples notables. »¹⁵⁰

Il connaît de nouveaux développements en lien avec l'approche par compétences, en traitant des conditions de l'évaluation des compétences : Gérard (2007) ; Roegiers (2010) ; OCDE (1999) ; Perrenoud (2010) ; Rey, (2014).

3.7.3.2. Les différentes formes du jugement évaluatif

Le jugement évaluatif se traduit sous différentes formes quand il s'agit d'un travail écrit : des notes ou des niveaux de compétences, une appréciation globale portée en tête de copie, des annotations au fil de la production de l'élève.

Amigues et Zerbato-Poulou (1996) en proposent une vision globale : ils citent Halté (1984) pour montrer les fonctions spécifiques de la note globale et des annotations.

« Le travail de l'enseignant qui évalue des copies dans sa classe ne correspond pas à celui du même enseignant qui évalue les copies lors d'un examen. Dans les deux cas, il attribue une note. Mais dans une situation d'examen, il hiérarchise les copies et sanctionne le niveau atteint par chaque candidat. Dans sa classe, il vérifie aussi le niveau de maîtrise mais il s'attache à situer chaque copie dans une perspective d'apprentissage passé et à venir. C'est ce qui fait dire à Halté (1984), à propos de rédactions françaises, que le professeur accomplit deux fonctions différentes : « Il considère la copie comme l'aboutissement d'un acte utilisateur de capacités construites préalablement dans l'apprentissage, d'une part, et, d'autre part, il envisage la rédaction comme un acte créateur de capacités nouvelles ». La notation remplirait la première fonction tandis que l'annotation des copies remplirait, de façon tendancielle, la seconde. »¹⁵¹

développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs ». Montréal : ORÉ, 26 et 27 avril 2007, p. 7.

¹⁵⁰ *op. cit.* p. 274.

¹⁵¹ *op. cit.* p. 181.

3.7.4. Synthèse partielle : en dépit des évolutions, certaines questions restent vives

Les quarante dernières années ont été riches de travaux sur l'évaluation. Malgré ce foisonnement, le positionnement de l'évaluation dans la recherche ne s'est pas véritablement renforcé, les pratiques évoluent guère (usage de la note, évaluation formative).

L'existence du processus évaluatif interactif est reconnue par une majorité de chercheurs, ce qui a comme conséquence de rapprocher l'évaluation et les apprentissages. Cette tendance trouve toute sa force dans les approches de l'évaluation intégrant les feedbacks en direction des élèves, et les relations avec l'apprentissage (soutien ou régulation des apprentissages). Si des rapprochements sont observables dans la recherche, les professeurs sont partagés entre évoluer avec la recherche, et répondre aux attentes de beaucoup de parents d'élèves qui expriment le souhait du *statu quo* (usage de la note, bulletin traditionnel). Si le souhait d'une école qui fait réussir (tous) les élèves est en principe partagé, la demande d'une évaluation normative demeure présente, fondée sur la notation chiffrée qui serait plus motivante que les niveaux de compétences.

Les pratiques de contrôle en continu où se mêlent des références à l'évaluation formative et des pratiques d'évaluation certificative montrent les confusions qui existent actuellement chez les professeurs.

Les avancées de la recherche semblent sans réel rapport avec les réalités des classes, des pratiques des professeurs, de leurs préoccupations.

4. Conclusion : le processus interactif évaluatif, dépendant de concepts didactiques

Ce chapitre avait pour objectif de montrer la profonde mutation que l'évaluation a engagée en 1978 et qui a connu un nouvel élan avec l'approche par les compétences décidée en 2005. La plupart des éléments de référence antérieurs sont écartés ou bien sont fortement modifiés.

Cette revue de la littérature montre la diversité, la richesse mais aussi les limites actuelles des recherches portant sur l'évaluation :

- la mutation entre l'évaluation certificative et l'évaluation formative au service des apprentissages est importante dans la conception de « l'heure de cours », même si près de 40 ans après son apparition, l'évaluation formative peine à se développer, voire même peut parfois régresser. Cette mutation s'est construite sur le fait aujourd'hui partagé par les chercheurs et plus ou moins pris en compte par les enseignants, que l'évaluation est un processus interactif ;
- établie à l'origine dans le cadre spécifique de l'évaluation formative, l'existence du processus interactif est aujourd'hui admise pour toute situation d'évaluation.

Au début du XXI^e siècle, la recherche considère l'évaluation comme un processus interactif dont les régulateurs sont le contrat et la négociation didactiques. Le recours à deux concepts didactiques pour analyser le processus évaluatif s'accompagne de la prise en compte du système didactique dans les interactions évaluatives. La didactique se révèle être un cadre d'étude des interactions évaluatives, bien adapté.

Dans une approche distanciée de l'évaluation, à côté de ces évolutions marquantes, la recherche offre une image d'émiettement dès qu'elle s'intéresse à la salle de classe. Sont étudiés comme des éléments indépendants : la conception de l'énoncé de l'épreuve ; le choix des tâches prescrites ; le jugement évaluatif ; le comportement évaluatif et les postures de l'enseignant-évaluateur ; la communication (notation chiffrée, grilles et livret de compétences, portfolio ; la médiation sociale). Cet émiettement a comme conséquence un foisonnement d'instruments de mise en œuvre que les enseignants ne peuvent gérer au quotidien, comme cela se manifeste pour l'évaluation formative.

C'est pour essayer de maîtriser cet émiettement qui interdit d'avoir une vision globale du processus évaluatif, que le choix est fait ici de considérer d'une part des situations d'évaluation (le terme est défini dans le chapitre 2) dans leur globalité et d'autre part simultanément les trois éléments (professeur / élève / savoir évalué) du système didactique présents dans les interactions évaluatives.

Enfin, pour terminer cette revue de littérature, il faut noter que d'autres travaux en didactique ne sont pas pris en compte : en effet, après examen, leurs problématiques ne croisent pas suffisamment la préoccupation de cette recherche. Parmi celles-ci, notamment

- la théorie de l'action conjointe en didactique¹⁵² (Sensévy, 2008) qui s'appuie sur deux idées - le jeu et la référence au *hors l'école* - qui sont en décalage avec les évaluations ordinaires à but certificatif, pratiquées par les professeurs ;

« Produire une théorisation de l'apprentissage qui n'introduise pas a priori une différence entre les formes scolaires et les autres ; le mouvement unificateur consiste à décrire les pratiques comme des jeux. »¹⁵³;

- la transaction didactique est une autre approche, proposée par Sensévy (2007), pour décrire le fonctionnement de la relation didactique. Si cette notion est introduite par rapport à la question centrale de la didactique - c'est-à-dire les apprentissages - sa conception à partir du système didactique (élève / enseignant / savoir) est sans doute transférable à l'étude des situations d'évaluation. En revanche, son apport spécifique par rapport au contrat et à la négociation didactiques ne semble pas suffisamment clair pour que le travail d'adaptation nécessaire soit engagé à ce stade.

« Parler de transactions, c'est signifier me semble-t-il trois choses :

[...] qui dit transaction, dit « objet transactionnel », objet à partir duquel la transaction, l'action conjointe qui est donc une « action sur » s'opère. L'objet transactionnel dans une transaction didactique est bien entendu le savoir.

[...] la transaction peut se concevoir comme action avec quelqu'un. » [...]

[...] une transaction opère avec un environnement avec lequel elle est en relation organique. »¹⁵⁴

D'autres problématiques de recherche auraient pu être présentées dans cette partie : si elles ne l'ont pas été, c'est que leur apport à cette recherche n'était pas suffisant pour le justifier ; la docimologie critique, le rapport au savoir, le métier d'élève, la motivation...

¹⁵² TACD.

¹⁵³ Sensévy, G. (2008) Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. *Recherche et formation* 57. 29-50.

¹⁵⁴ Sensévy, G. & Mercier, A. (dir.) (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Chapitre 2 : Appuis théoriques et problématique

Dans le chapitre 1, les transformations que les recherches sur l'évaluation et les pratiques évaluatives ont connues depuis la présentation de l'évaluation formative ont été étudiées : elles impactent directement l'action des élèves dans le processus évaluatif, qui est au centre de cette recherche. Sur cette base, dans ce chapitre,

- dans la première partie, le raisonnement menant à la problématique est présenté : la préoccupation initiale, la notion de situation d'évaluation formelle, la notion heuristique de conscience évaluative ;
- la seconde partie détaille les hypothèses de travail.

1. De la préoccupation initiale à la problématique et aux questions de recherche

1.1. La préoccupation initiale

Pendant la plus grande partie du XXe siècle, les élèves sont les objets de l'évaluation : ils sont notés, ils sont classés, ils sont orientés, alors même que la docimologie a montré les insuffisances de la notation chiffrée. L'évaluation s'assimile à un contrôle de conformité. Parallèlement, dans les phases d'enseignement, le professeur dispense le savoir à des élèves censés y être réceptifs, qui doivent périodiquement le restituer dans des phases d'évaluation.

Or, les nouvelles théories de l'apprentissage ainsi que les transformations qu'apporte l'évaluation formative depuis 1978 nécessitent implicitement un changement dans l'attitude des élèves. Que ce soit dans les phases d'enseignement avec des pratiques telles que celles du cours dialogué, ou dans celles d'évaluation avec les interactions, le rôle et la place de l'élève devraient évoluer pour être conformes aux nouvelles méthodes utilisées par les professeurs. Au départ, la préoccupation portait donc sur ces changements attendus des élèves.

À partir de ce champ immense, la première précision a été de limiter les investigations aux phases d'évaluation, organisées par les professeurs. La deuxième est liée au niveau d'enseignement : le collège et plus particulièrement les classes de 5^{ème} et 4^{ème} sont apparues intéressantes pour différentes raisons : dans ces deux classes, les élèves sont de « véritables collégiens » et non plus d'« anciens écoliers » ; dans leur relation avec l'évaluation, ils ne sont *a priori* pas encore trop marqués par l'utilisation de celle-ci dans les décisions concernant leur orientation. Enfin la troisième précision tient au choix de focaliser les disciplines scientifiques : mathématiques, physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre, technologie. C'est l'analogie de la forme des énoncés des travaux donnés aux élèves qui explique ce choix. La préoccupation est donc finalement d'investiguer l'attitude des élèves dans des phases d'évaluation organisées dans les disciplines scientifiques enseignées au collège : est-il possible de décrire leur attitude ? De quoi dépend-elle ? En fonction de quoi varie-t-elle ?

Il semblait que cette préoccupation en focalisant particulièrement les élèves dans l'évaluation pouvait contribuer utilement à combler un vide, vu le peu de recherches existantes sur l'évaluation, concernant les élèves.

1.2. Le cadrage théorique

Dès lors que la décision d'engager cette recherche doctorale a été prise sur la base de cette préoccupation, les recherches présentées dans le chapitre 1 ont permis de l'étayer scientifiquement. Elles amènent à considérer que pour étudier les élèves dans des phases d'évaluation, il est nécessaire :

- de tenir compte de l'évidente inscription du processus évaluatif, dans le temps et la durée. L'idée de processus est explicitée en recourant à la notion de *situation d'évaluation*. Le terme *situation* existe déjà dans les travaux de psychologie (Mialaret, 2011), de didactique (Brousseau, 1986) : il est donc opportun de s'assurer de la nécessité de créer une nouvelle appellation et de la compatibilité de celle-ci avec ses usages antérieurs. Cette analyse est présentée ci-dessous dans le paragraphe 1.2.1 ;
- de considérer les élèves, comme étant impliqués dans les interactions évaluatives, c'est-à-dire de les étudier en rapport avec le comportement évaluatif du professeur. La prise en compte des interactions évaluatives pour étudier et comprendre l'attitude des élèves rend l'investigation plus sûre, mais plus complexe :
 - l'investigation est plus sûre parce que cela oblige à intégrer le comportement évaluatif du professeur (Noizet & Caverni, 1978) dans l'étude des ré-actions des élèves ;
 - l'investigation devient plus complexe parce qu'elle impose d'explorer les relations entre ce que décide un professeur et ce qu'en perçoit chaque élève.

Pour cela :

- *primo*, les actions et ré-actions successives du professeur et de chaque élève sont décrites en utilisant respectivement pour le professeur la notion d'intentions évaluatives, et pour un élève, celle de conscience évaluative qui est introduite dans cette recherche ; ces deux notions heuristiques sont présentées dans le paragraphe 1.2.2 ;

- *secundo*, le concept didactique de contrat didactique est utilisé en tant que régulateur des interactions évaluatives.

1.2.1. Les situations d'évaluation formelle

En faisant le choix de travailler sur des évaluations organisées par des professeurs, la réalité de contexte particulier s'impose. Cette recherche ne porte pas sur les évaluations dans les disciplines scientifiques au collège de façon générale, mais sur un certain nombre d'entre elles qui sont identifiables par un lieu, une discipline, une classe, une date. Ces cas particuliers sont désignés comme étant des *situations d'évaluation*.

Les paragraphes ci-dessous étudient la pertinence du recours à cette expression, au regard de l'usage qui est déjà fait par la recherche du terme *situation*.

1.2.1.1. L'usage du terme *situation* dans la littérature scientifique

Le processus évaluatif tel que De Ketele (1986) le définit, peut être décrit en insistant sur le facteur temporel, lié à des phases successives : le processus évaluatif s'inscrirait dans une période d'évaluation. Mais cette référence au temps ne rend compte ni des interactions, ni des acteurs impliqués dans l'évaluation, ni des régulations. La notion de situation est susceptible de couvrir simultanément ces aspects, temporel et dynamique, du processus évaluatif. Abondamment utilisée dans les recherches en sciences de l'éducation¹⁵⁵, il convient de clarifier les usages du mot *situation* afin de cerner ce que sont les situations d'évaluation.

Si le terme *situation* ne nécessite pas d'être défini d'après Margolinas (1998), son usage est étudié ci-dessous dans différents contextes : 1) dans l'expression *situation d'éducation* ; 2) en didactique à travers les notions de *situation didactique* et de *situation-problème* ; 3) en lien avec l'approche par les compétences.

« Le mot « situation », employé seul, n'est pas défini, il est en quelque sorte un « terme primitif » de cette théorie [théorie des situations didactiques]. On considère que le sujet agit toujours « en situation », ce qui comprend à la fois les objets et l'environnement auquel il est soumis, mais également les intentions perçues de celui qui organise, le cas échéant, les actions de ce sujet. »¹⁵⁶

¹⁵⁵ Voir à ce propos : *Recherche en éducation*. n°12 – novembre 2011. Revisiter la notion de situation : approches plurielles. Université de Nantes.

¹⁵⁶ Margolinas, C. (1998). La production des faits en didactique des mathématiques. *Séminaire des didactiques des disciplines technologiques* Cachan 1997-1998. 33-55.

Les situations d'éducation

Avec une perspective de psychologie des apprentissages, Mialaret (2011) propose un schéma général d'une *situation* d'éducation (schéma 1). Le schéma 1 présente : 1) dans l'espace central, les trois éléments qui interviennent dans toute situation d'éducation ; 2) dans les cases latérales, les protagonistes impliqués sous leurs différentes formes : ce peut être un professeur seul ou une équipe pédagogique ; pour les élèves, ce peut être un élève seul, un groupe particulier, ou un groupe-classe dans sa totalité. Les flèches symbolisent les liens entre les uns et les autres. Aucune correspondance horizontale n'est à chercher entre les flèches de gauche et celles de droite.

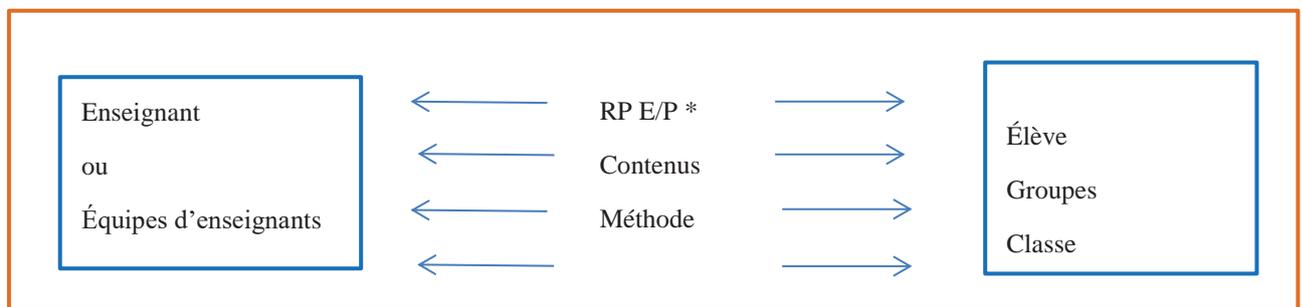


Schéma 1 : schéma général d'une situation d'éducation¹⁵⁷

(*) RP E/P : relations psychologiques entre le/s professeur/s et les élèves dans les deux sens

Ce schéma est très général et toute situation d'évaluation peut donc être considérée comme un cas particulier de situation d'éducation. Les situations d'évaluation peuvent être décrites selon le même schéma : elles nécessitent la participation des / de professeurs et des / de certains élèves à travers différents objets, les contenus, la méthode et les techniques. Les flèches symbolisent les interactions que cette recherche vise à étudier.

Les situations, en didactique

Introduction

La didactique a recours au terme de situation dans deux acceptions : les situations didactiques d'une part, les situations-problèmes d'autre part. Les situations didactiques sont connues par la théorie développée par Brousseau dans sa thèse (1986), ce qui dépasse très largement la préoccupation de cette recherche pour laquelle il ne s'agit pas de faire une théorie des situations d'évaluation, mais de s'assurer de la possibilité d'utiliser le terme *situation* dans le cadre de ce travail. En ce qui concerne les situations – problèmes, elles sont utilisées par

¹⁵⁷ Mialaret, G. (2011). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France. p. 5.

différentes didactiques disciplinaires : « une situation-problème, c'est une tâche concrète adaptée aux élèves pour qu'ils apprennent quelque chose. »¹⁵⁸

Les situations didactiques

Les situations didactiques constituent une catégorie particulière des situations d'éducation, au sens de Mialaret : elles concernent les apprentissages. La définition que Brousseau (1997) donne des situations didactiques et la réflexion plus large menée par Rey (2011) apportent deux éléments complémentaires : une référence au contexte et l'unicité de la situation.

- Brousseau (1997) donne la définition suivante du mot *situation* en se référant à son sens commun : « Une situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu. »¹⁵⁹ Il n'évoque pas l'origine des circonstances alors que Rey (2011) la considère comme essentielle puisque pour lui, dans une perspective d'apprentissage, un professeur « est un organisateur de situations » et non plus « celui qui apporte le savoir. »¹⁶⁰ Brousseau précise ensuite qu'une situation est didactique parce qu'elle est destinée à apprendre ;
- Rey (2011) donne deux caractéristiques supplémentaires des situations (d'apprentissage) :
 - l'unicité : « L'idée de situation implique l'unicité. Le propre d'une situation, c'est d'être spécifique et donc nouvelle par rapport à toute autre. »¹⁶¹ ;
 - la solidarité entre la notion de compétence et celle de situation : « Il y a donc au centre de la compétence, l'idée d'adaptation à une situation. Et la notion de situation ainsi envisagée implique un certain degré de singularité. »¹⁶²

Par transposition, ces réflexions sur les situations où se développent des apprentissages, semblent adaptables à l'évaluation :

- la définition que donne Brousseau est applicable à l'évaluation : en poursuivant le parallélisme, les situations d'évaluation sont des situations qui servent à évaluer ;

¹⁵⁸ Patoune, C. (2002) La pédagogie par situations-problèmes. *Puzzle. Bulletin n°12*. CIFEN. Université de Liège.

¹⁵⁹ Extrait du Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal (1997).

¹⁶⁰ Rey, B. (2011) Situations et savoirs dans la pratique de classe. *Recherches en éducation n°12*. Université de Nantes. p. 35.

¹⁶¹ *Ibid.* p 36.

¹⁶² *Ibid.* p 37.

- en reprenant les caractéristiques citées par Rey : dans l'évaluation, le professeur est « l'organisateur », celui qui décide de lancer le processus évaluatif et en définit les modalités ;
- en complétant par les travaux de Rey (2012) sur l'évaluation des compétences, le caractère inédit de ce qui est proposé aux élèves est à noter.

Les situations-problèmes

Les situations didactiques recouvrent toutes les situations destinées à apprendre, donc entre autres les situations-problèmes. Celles-ci font partie de l'ingénierie nécessaire à la mise en œuvre d'une situation didactique.

Cette dualité lexicale existe également dans l'évaluation, avec les situations d'évaluation (Jorro, 2009 ; Mottier Lopez, 2006) et les situations évaluatives (Jorro, 2007). De la même façon, il est possible de considérer que les situations d'évaluation recouvrent toutes les situations destinées à évaluer, donc en particulier les situations évaluatives.

1.2.1.2. Les situations et l'approche par compétences

Rey évoque la solidarité entre situation et compétence (*cf. supra*). Alors même que la notion de compétence est largement débattue, la relation entre les situations et les compétences est en général admise :

- pour certains auteurs (Rey, 2011 ; Roegiers, 2000), il existe une famille de situations associée à chaque compétence : la principale limite de cette théorie tient à la difficulté de trouver ce qui « est commun aux différentes situations de la famille »¹⁶³ et donc de dresser la liste des situations qui correspondraient à chaque compétence (Chenu, Crahay, Lafontaine, 2014) ;
- d'autres travaux sur les compétences (Perrenoud, 2000 ; Rey, 2011 ; Scallon, 2007) considèrent que l'évaluation des compétences nécessite de confronter les élèves à des *situations* inédites.

¹⁶³ *Ibid.* p 39.

1.2.1.3. Entre évaluation formelle et informelle

Les professeurs recueillent des informations concernant chacun de leurs élèves tout au long des heures de classe : ils pratiquent ainsi une évaluation informelle. Par ailleurs, ils organisent des situations particulières dans lesquelles les élèves savent que leurs productions seront évaluées : il s'agit d'évaluations formelles.

Perrenoud (1989) dans une approche sociologique de l'évaluation insiste sur la distinction à faire entre évaluation formelle et évaluation informelle, et montre comment elles sont interdépendantes.

« Dans la salle de classe, l'évaluation formelle est un moment fort, parfois dramatique. Les notes et autres appréciations codifiées dans les registres et les bulletins scolaires commandent la moyenne trimestrielle ou annuelle, et donc la promotion au degré supérieur ou l'accession à un nouveau cycle d'études. C'est l'évaluation formelle qui, préoccupe les parents et l'administration scolaire.

Pourtant, elle n'est que la pointe d'un iceberg ; elle s'enracine dans une évaluation informelle continue, qui la prépare, la valide, la conforte, mais qui a aussi d'autres fonctions essentielles, notamment un rôle de régulation des conduites en classe, du travail scolaire et des interactions didactiques. »¹⁶⁴

Ainsi, en se référant à De Ketele (1986) pour lequel l'évaluation est constituée d'abord d'informations recueillies et à Perrenoud (*cf. supra*), c'est la combinaison de l'évaluation formelle et de l'évaluation informelle qui permet à un professeur de forger son jugement évaluatif sur ses élèves.

En conclusion, la littérature des sciences de l'éducation utilise le terme *situation* dans des cadres différents (didactique ou psychologique, par exemple) avec des constantes communes : la situation est le contexte dans lequel se développent les interactions entre les trois éléments du système didactique élève / professeur / savoir. Seuls diffèrent les objectifs visés : éduquer (Mialaret), enseigner / apprendre (Brousseau) ou évaluer (Scallon).

Parmi les situations d'éducation il existe donc des situations propres aux apprentissages et des situations propres à l'évaluation.

Enfin, le terme *situation* fait référence à l'unicité et à une identification possible : or, l'évaluation informelle menée par le professeur est volatile et inopinée. Implicitement donc, l'expression situation d'évaluation fait référence à une évaluation formelle. Dans la suite de

¹⁶⁴ Perrenoud, P. (1989) Vers une sociologie de l'évaluation. *Bulletin de l'Association des enseignants et chercheurs en éducation*, n° 6, 19-31.

ce texte, bien que la précision soit inutile, l'expression *situation d'évaluation formelle* (SEF) est utilisée.

1.2.1.4. Définition provisoire

En synthèse des différents apports présentés ci-dessus, les situations d'évaluation peuvent être décrites de la façon suivante.

Les situations d'évaluation sont les combinaisons d'éléments qui permettent au processus évaluatif de se développer :

- le temps : la notion de processus évaluatif inclut l'idée d'un étalement dans le temps, dans la durée ;
- les interactions évaluatives entre les éléments du triptyque élève-s / professeur / savoir-s ;
- les objets matériels ou symboliques qui provoquent des interactions.

1.2.2. Deux notions pour investiguer les relations entre un professeur et ses élèves

Les interactions évaluatives résultent de décisions prises au départ par le professeur, puis *en réponse* par chaque élève. Investiguer les interactions, c'est chercher à répondre à des questions telles que : pourquoi et pour quoi le professeur a-t-il construit l'énoncé de cette façon ? Cela a-t-il une influence sur le comportement des élèves ? Dans quel but (pour quoi) a-t-il choisi tel habillage dans cet exercice ? Quel effet cela a-t-il sur les élèves ? Pourquoi cet élève n'a pas répondu à cette question ? La forme de la question et de l'énoncé peut-il l'expliquer ?

Dans le but de comprendre les ré-actions des élèves, ce sont l'intentionnalité du professeur et la réceptivité et la compréhension des élèves qui sont utilisées :

- l'intentionnalité est une notion déjà utilisée (Altet, 1994 ; Jorro, 2006). Sa limitation aux pratiques évaluatives revient à utiliser une notion générale dans un cas particulier. La discussion porte sur le fait de savoir si dans une SEF, l'intentionnalité recouvre *une* intention évaluative ou *des* intentions évaluatives ;
- pour étudier la réceptivité et la compréhension que les élèves ont des intentions évaluatives de leur professeur, la notion de *conscience évaluative* est introduite.

Alors même que les investigations focalisent en priorité les élèves, la dissymétrie entre le professeur et les élèves et la prééminence du professeur incitent dans la suite, à présenter en premier lieu les intentions évaluatives du professeur, puis ensuite la conscience évaluative des élèves.

1.2.2.1. Les intentions évaluatives du professeur-évaluateur

Au cours d'une situation d'évaluation, les décisions du professeur-évaluateur relèvent de son comportement évaluatif qui se manifeste dans une succession de décisions et d'actions observables. Mais comme l'indiquent Noizet & Caverni (1978), le comportement est la résultante de différentes causes.

« [...] le comportement d'évaluation peut être analysé dans ses déterminants et dans ses mécanismes¹⁶⁵. Préciser qu'il s'agit d'un comportement, c'est dire en effet que comme tout comportement il est commandé par un certain nombre de causes. »¹⁶⁶

La notion d'intentions évaluatives

« Il est devenu classique de présenter les divers objectifs d'évaluation selon une succession d'étapes qui permettent de passer des intentions les plus générales aux intentions les plus précises : des finalités de l'éducation aux objectifs opérationnels. »¹⁶⁷

Le mot *intention*, issu de la psychologie, est assez peu usité. Amigues et Zerbato-Poulou (1996) utilisent l'expression *intentions éducatives* pour expliquer la notion d'objectif ; Roegiers (2010) quant à lui, affirme que le processus évaluatif est intentionnel.

« Les relations entre les intentions éducatives déclarées et les résultats scolaires atteints par les élèves. »¹⁶⁸

« Au contraire du jugement, l'évaluation est un processus intentionnel, systématique, basé sur des critères explicites et orienté vers une prise de décision. »¹⁶⁹

L'usage envisagé ici est plus proche de celui qu'en font Jorro (2006) et Issaieva et al. (2011). Jorro (2006) définit les postures du professeur-évaluateur : elle étudie la façon dont un professeur-évaluateur s'engage dans l'évaluation avec une *intention particulière*. Les décisions évaluatives du professeur – quand il s'engage dans l'acte évaluatif – dépendent

¹⁶⁵ Ce sont les auteurs qui soulignent.

¹⁶⁶ *op. cit.* p. 71.

¹⁶⁷ *Ibid.*

¹⁶⁸ *op. cit.*

¹⁶⁹ Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Bruxelles : De Boeck. p. 52.

d'une intention particulière. Le recours au pluriel *intentions évaluatives* permet de rendre compte de la réalité d'une situation d'évaluation composite. Quant à Issaieva et *al.*, ils utilisent l'expression de façon générale, sans précision.

« Les pratiques d'évaluation des enseignants affectent les élèves, si ceux-ci n'appréhendent pas correctement les intentions évaluatives de leur enseignant. »¹⁷⁰

Une notion utilisée dans le sens commun

Tous les chercheurs cités ci-dessus se réfèrent à l'intentionnalité des actions éducatives ou évaluatives, sans estimer nécessaire de sortir du sens commun. Même si les intentions évaluatives du professeur-évaluateur occupent une place importante dans cette recherche, le flou induit par l'absence de définition ne semble pas devoir s'avérer ambigu dans le développement de l'argumentation.

En fait, au lieu d'en donner une définition, il est plus simple et suffisant ici de décrire les « intentions évaluatives » par leurs effets : elles contribuent parmi d'autres causes, à expliquer ou à justifier les décisions évaluatives du professeur-évaluateur, au cours des différentes interactions qui se développent dans une SEF.

1.2.2.2. La conscience évaluative d'un élève-évalué

Chaque élève engagé dans une situation d'évaluation formelle représente le deuxième acteur générique des interactions. La recherche de travaux portant sur la perception que les élèves ont des pratiques évaluatives s'est révélée quasi-improductive¹⁷¹. Pourtant, l'importance de « l'état d'esprit » dans lequel un élève peut aborder une situation d'évaluation, ainsi que les conséquences sur sa prestation sont reconnues comme le rappellent respectivement, Hotyat (1968) et Nimier (2016) dans l'encyclopédie en ligne de la psychopédagogie.

« La réaction affective de chaque élève à la situation diffère selon sa stabilité émotionnelle du moment, son état de santé, la pression familiale ; en outre, du fait du temps limité, un incident mineur, même le bris d'une pointe de crayon, constitue un handicap inaperçu par le professeur. Dans des épreuves comme la dictée, la place occupée dans la salle

¹⁷⁰ Issaieva, E., Pini G. & Crahay M. (2011). Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle ? *Revue Française de pédagogie* 176, (5-26), p 5 et 6.

¹⁷¹ « Que peut-on dire du regard que les élèves portent sur les pratiques évaluatives ? Sur ce sujet, les recherches sont encore moins nombreuses : le point de vue des élèves est très rarement exploré. Il en va de même en ce qui concerne le lien entre le point de vue des élèves et celui de leur enseignant. » In E. Issaieva, G. Pini, M. Crahay. (2011). Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle ? , *Revue Française de pédagogie* 176, 5-26. p 6.

peut fausser les résultats. De tels facteurs d'irrégularité sont spécialement actifs au cours des périodes de rapide évolution physique ou intellectuelle ; en particulier, plusieurs auteurs les ont mis en évidence au moment de la puberté. »¹⁷²

« Lors d'un **sondage belge** sur le travail après la classe, la question suivante avait été posée à des élèves de 6°, 4°, 3°, 1° d'enseignement moyen et de dernière année d'école normale (2031 sujets). « Lors d'un examen ou d'une interrogation écrite, devenez-vous nerveux au point de ne pas obtenir des résultats correspondant à vos moyens et à vos efforts ? » Trois degrés étaient prévus pour les réponses : rarement, souvent, presque toujours. Plus de la moitié des interrogés signalaient ressentir souvent ou presque toujours un tel handicap. Contrairement à ce que l'on avait pu attendre, les fréquences étaient à peu près égales chez les garçons (54,2 %) et chez les filles (54,6 %) apparemment plus émotives. En revanche, les élèves étant répartis en trois groupes selon leurs résultats dans leur classe, les fréquences étaient respectivement les suivantes 38,2 % dans le tiers supérieur, 59,3 % dans le deuxième tiers et 67,5 % dans le tiers inférieur. »¹⁷³

Pour étudier les réactions d'un élève dans une situation d'évaluation, il faut donc chercher une notion spécifique. La seconde contrainte est liée aux interactions elles-mêmes : la notion retenue pour les élèves doit correspondre aux intentions évaluatives du professeur. C'est pourquoi,

- la première étape est de poser comme postulat, l'existence d'un comportement de l'élève-évalué engagé dans une situation d'évaluation, « symétrique » du comportement évaluatif du professeur-évaluateur. L'hypothèse de l'existence de l'élève-évalué est donc posée ;
- la seconde étape est d'exprimer et de formaliser l'idée qui rend compte du comportement de l'élève en réaction aux intentions évaluatives du professeur, avant d'entrer en activité. C'est l'enjeu de la proposition de considérer la *conscience évaluative* de l'élève-évalué.

1.3. Problématique et questions de recherche

En fonction du cadre (les situations d'évaluation formelle), des concepts (les interactions évaluatives, le contrat didactique) et des notions heuristiques (intentions évaluatives, conscience évaluative), la problématique et les questions de recherche peuvent être énoncées.

¹⁷² Hotyat, F. Les examens, quelques considérations générales. *Revue Française de pédagogie, Année 1968, volume 2, n° 1.* 9-18. p. 10.

¹⁷³ Nimier, J. (2016). Docimologie. *L'encyclopédie de la psychopédagogie.* Pedagopsy.eu/docimologie.html.

1.3.1. Problématique

En focalisant parmi les situations pédagogiques, les situations d'évaluation formelle, dans les quatre disciplines scientifiques enseignées au collège, cette recherche vise à investiguer les interactions évaluatives, et particulièrement les interrelations entre le professeur-évaluateur et les élèves-évalués. Pour y parvenir sont explorées les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative individuelle des élèves-évalués.

1.3.2. Questions de recherche

La problématique se décline en deux questions de recherche :

- Quelles sont les relations entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative d'un élève ?
- Existe-t-il un écart entre les intentions évaluatives et la conscience évaluative ? Quels en sont les déterminants ?

2. Les hypothèses de travail

Le cadrage théorique étant établi et la problématique posée, dans cette partie les hypothèses de travail sont détaillées : elles portent successivement sur les situations d'évaluation formelle (§ 2.1), la conscience évaluative (§ 2.2), les interactions évaluatives (§ 2.3), le contrat et la négociation didactiques dans une SEF (§ 2.4). Ces ayant été apportées, le choix des variables et des déterminants concernant les intentions évaluatives, la conscience évaluative et les interactions peut être présenté (§ 2.5).

2.1. Les situations d'évaluation formelle (SEF)

La définition des situations d'évaluation formelle circonscrit une famille particulière parmi toutes les situations d'éducation : elle ne suffit pas à décrire précisément chacun des éléments de cette famille. Pour y parvenir,

- une étape intermédiaire consiste à se référer à des sous-familles de situations d'évaluation définies par les éléments suivants : le niveau d'enseignement, la discipline d'enseignement et la période de l'année scolaire. Toute situation d'évaluation formelle est descriptible à partir de ces trois éléments.

Par exemple, un contrôle de technologie, en 4^{ème}, au mois de mai.

Cela peut être suffisant dans des études statistiques portant par exemple sur le nombre d'exercices et de questions, la durée des épreuves, le recours à un barème préétabli ou à une grille de compétences.

- L'étape ultime pour identifier les différents éléments de chaque sous-famille nécessite de repérer :
 - une classe particulière, ce qui fixe le niveau d'enseignement (et le lieu) ;
 - un professeur particulier, ce qui induit la discipline d'enseignement ;
 - enfin, une date, qui est plus précise que la période ;
 - les tâches prescrites.

Par exemple, en 4^{ème} 3 (collège xxx), le contrôle organisé par M xxx, professeur de technologie, le 13 mai 2017, dont l'énoncé serait présenté.

La perspective de l'évaluation située étant choisie, c'est la seconde formulation des caractéristiques qui est retenue : une classe, un professeur, une date.

Définir et caractériser chaque objet d'une famille sont une étape nécessaire : cela fixe un cadre d'investigations, mais ne donne pas intrinsèquement d'éléments pour comprendre la façon dont les interactions se développent : quels en sont les acteurs ? Quels en sont les déclencheurs ? Quels en sont les instruments ?

Ce sont des situations d'évaluation formelle qui sont étudiées dans la suite de ce développement parce que leur identification par les acteurs n'est sujette à aucune ambiguïté : les élèves, en particulier, savent qu'ils y sont évalués ; quant au professeur, il est contraint par une pratique formelle, notamment dans la formulation des tâches prescrites.

Dans cette partie, les situations d'évaluation formelle (SEF) sont détaillées selon différentes approches exploratoires : le temps, les interactions, la didactique.

2.1.1. Une décomposition possible en cinq phases

Une situation d'évaluation formelle s'inscrit dans la durée. Elle commence à un instant donné et s'achève à un instant identifiable : ils sont fixés par le professeur. En prenant le point de vue du professeur, il est possible de distinguer les phases suivantes : la prise de décision ; la conception de l'épreuve ; l'épreuve, l'effectuation par les élèves ; la correction et le jugement évaluatif ; la restitution des travaux et la correction en classe.

Par opposition à ce cadre temporel très strict, la situation d'évaluation informelle est floue d'une part pour les élèves qui ne savent pas toujours qu'ils sont évalués en continu..., et d'autre part pour le professeur dont les questionnements et les jugements sont plus impulsifs et impressionnistes.

2.1.1.1. Phase 1 : la décision

La première phase est celle où le professeur prend la décision de déclencher une SEF. Qu'il soit repérable précisément ou pas sur l'échelle du temps, cet instant existe.

Cette décision porte sur la date et la durée de l'épreuve, le programme de révision ou de travail. Dans cette phase, s'agissant d'une évaluation formelle, il décide également de la façon dont il va en informer les élèves. La méthode qu'il choisit pour cela, montre implicitement l'importance qu'il accorde à cette SEF : en le faisant inscrire aux élèves sur leur cahier de textes ou bien en le signalant oralement, de façon anecdotique. Il peut également indiquer la place qu'il donnera à cette SEF dans le bilan trimestriel. Ces deux éléments ne sont sans doute pas sans effet sur la mobilisation des élèves.

2.1.1.2. Phase 2 : la conception de l'épreuve

Sa décision prise, le professeur doit élaborer l'énoncé qu'il distribuera aux élèves.

Cette phase d'élaboration peut également se situer en phase 0, avant même que la date de l'épreuve soit fixée : le professeur peut en effet construire l'énoncé en même temps qu'il met au point la séquence d'enseignement-apprentissage. Cette façon de faire est une réminiscence de la pédagogie par objectifs, dans laquelle les objectifs de l'enseignement et ceux de l'évaluation sont étroitement liés. Mais en fonction de la réalité du déroulement de la phase d'apprentissage (*cf. infra*, le contrat et la négociation didactiques), l'enseignant peut être amené à modifier ce qu'il avait initialement prévu pour la phase d'apprentissage, et donc à faire évoluer plus ou moins profondément son projet initial d'épreuve, dans une phase 2 simplifiée ou allégée.

La problématique posée par l'élaboration de l'épreuve est particulière dans le processus évaluatif interactif parce que les élèves ne sont pas présents physiquement durant cette phase. Deux contraintes s'imposent au professeur : l'alignement curriculaire (les contenus d'enseignement et / ou les contenus de l'enseignement) et le contrat didactique, c'est-à-dire ce qui lui semble possible de demander à ses élèves, conjoncturellement.

2.1.1.3. Phase 3 : l'épreuve, l'effectuation par les élèves

A priori, cette phase qu'on ne peut ignorer dans le processus évaluatif ne devrait pas poser de questions particulières : l'absence de travaux de recherche la concernant en est une preuve implicite. Pourtant dans la perspective de mieux connaître la place des élèves dans le processus évaluatif, cette phase ne peut être ignorée : elle leur permet de réifier ce qui va donner lieu au jugement évaluatif ; les élèves en sont les acteurs principaux. La situation d'éducation ainsi créée, au sens de Mialaret, est peu différente d'une séance d'apprentissage, si ce n'est que dans le cas d'une situation d'évaluation formelle, théoriquement la seule interaction passe par les tâches prescrites dans l'énoncé qui entraînent l'activité de chaque élève pour les exécuter.

D'autres interactions peuvent se développer au cours de l'épreuve : des interactions peu licites peuvent se développer entre des élèves ; le professeur peut intervenir pour répondre à des questions individuelles ou pour donner une précision à l'ensemble des élèves. Ces interventions peuvent parfois s'apparenter à l'effet Topaze : elles sont une manifestation de la

négociation didactique (Millon-Fauré, 2013) et de la volonté de l'enseignant d'éviter que la relation didactique soit rompue avec certains élèves.

2.1.1.4. Phase 4 : la correction des productions et le jugement évaluatif

Dans cette phase, l'enseignant doit lire la production de chaque élève et formuler son jugement évaluatif (Dechamboux, 2013). Symétrique de la phase 2, les interactions se développent en l'absence physique des élèves : l'action ou la réaction du professeur se fondent sur la production écrite et sur tout ce qu'il sait de l'élève concerné. Le professeur collecte alors des informations qui lui permettent de définir une nouvelle stratégie vis-à-vis :

- du groupe-classe, en fonction des savoirs dont les élèves ont démontré la maîtrise ;
- de différents sous-groupes en fonction de performances particulières repérées ;
- de chaque élève individuellement dans l'optique de la suite de leur parcours scolaire.

L'enseignant opérationnalise une part des *feedbacks* qu'il veut faire en direction des élèves individuellement et du groupe-classe :

- pour chaque élève, les *feedbacks* se concrétisent dans les annotations et le commentaire global ;
- pour le groupe-classe, le professeur décide des modalités qu'il retient pour rendre leurs travaux aux élèves, apporter des explications complémentaires, faire le corrigé en classe. Cette décision relève souvent de l'implicite mais elle est le résultat de choix conjoncturels guidés par les constats évaluatifs.

2.1.1.5. Phase 5 : la restitution aux élèves, la correction en classe

C'est la dernière phase de la situation d'évaluation : elle prend la forme habituelle d'une situation pédagogique dans laquelle les interactions se développent à partir des productions corrigées et rendues à chaque élève. C'est dans cette phase que s'opérationnalisent les *feedbacks* (Scallon, 2012) : certains d'entre eux peuvent concerner tous les élèves du groupe-classe et donner lieu à une explication collective ; d'autres sont plus personnalisés au moment où les élèves prennent connaissance de leurs copies. Ils sont toujours destinés à donner aux élèves des éléments qui doivent leur permettre d'améliorer dans l'avenir leurs performances, même quand la situation d'évaluation est à but certificatif. Les *feedbacks* quand ils sont

opérationnalisables donnent lieu à de nouvelles séquences d'apprentissage : leurs conséquences s'inscrivent donc dans une nouvelle phase d'apprentissage plutôt que dans la phase d'évaluation qui est en train de s'achever. Roegiers (2010) considère que « La décision ne fait pas partie du processus d'évaluation, mais elle lui est directement associée, [...]. »¹⁷⁴

La phase de restitution constitue une transition dans le processus didactique global : elle relève à la fois des apprentissages et de l'évaluation.

Le choix de l'intégrer à la situation d'évaluation ne doit pas occulter que :

- pour leur part, chaque élève a encore à gérer les conséquences du jugement évaluatif porté sur sa production et peut-être sur lui, dans sa famille et vis-à-vis de ses camarades. Il doit également essayer d'exploiter les *feedbacks* que le professeur lui a transmis, aussi bien ceux destinés à l'ensemble du groupe-classe et que ceux qui lui étaient destinés spécifiquement ;
- le professeur, quant à lui, exploite les informations recueillies sur les acquis du groupe-classe et de chaque élève considéré individuellement, pour aménager sa progression didactique et la programmation qu'il a prévue pour traiter l'intégralité du curriculum prescrit.

Cette présentation focalisée sur la vision que le professeur a d'une SEF, laisse de côté des éléments propres à l'élève, tels que la façon dont il s'organise pour se préparer à cette évaluation.

Le tableau 1 résume les cinq phases d'une situation d'évaluation formelle vue par un professeur.

Phase 1	Prise de décision et information aux élèves
Phase 2 / 0	Élaboration de l'énoncé de l'épreuve
Phase 3	Épreuve : effectuation par les élèves
Phase 4	Correction des productions des élèves ; élaboration des jugements évaluatifs
Phase 5	Restitution, feedbacks, correction en classe

Tableau 1: les phases d'une SEF, vue par le professeur

¹⁷⁴ *op. cit.* p. 52.

2.1.1.6. Conclusion intermédiaire

Le facteur temps étant une composante du processus évaluatif, il est possible de poser les hypothèses suivantes liées au facteur temps :

- une situation d'évaluation formelle peut se décomposer en cinq phases identifiables, successives et sans recouvrement ;
- l'étude d'une situation d'évaluation formelle inclut nécessairement la prise en compte des cinq phases : si une phase ne se réalise pas, le processus s'arrête ;
- selon les phases, l'importance de l'action du professeur ou d'un élève varie. Ils sont tour à tour, les acteurs principaux du processus. Notamment, l'engagement d'un élève dans les différentes phases, tout particulièrement dans les phases 2, 3 et 5, conditionne la bonne marche du processus et la fiabilité des inférences évaluatives : cela commence par la façon dont il se prépare à l'épreuve (temps, méthodes, contenus) ; puis se poursuit par la façon dont il se comporte dans la phase d'effectuation et enfin dans celle de restitution. Complémentairement, le professeur peut être à l'origine du blocage du processus, par exemple en ne respectant pas le contrat didactique quand il élabore l'énoncé de l'épreuve.

2.2. La conscience évaluative

2.2.1. Le recours à une notion nouvelle

L'introduction d'une nouvelle notion, même utilisée à des seules fins heuristiques, nécessite prudence et humilité : est-elle nécessaire ? Comment se positionne-t-elle par rapport aux notions existantes ? Ces précautions sont d'autant plus importantes pour la conscience évaluative que le terme *conscience* est déjà utilisé en sciences de l'éducation, et que lui préexistent les concepts de conscience disciplinaire (Reuter, 2003, 2007) et de conscience curriculaire (Lebeaume, 2013, 2017 ; Sadjji, 2011).

C'est de la sociologie qu'est issu le premier argument justifiant le recours au terme de *conscience*, dans cette recherche. Merle (2012) rappelle les deux courants fondamentaux de la sociologie et cite le premier paradigme ainsi : « la question de l'individu, notamment celle du lien entre *conscience collective* et *conscience individuelle* [...] ». Cette distinction « individuel vs collectif » reflète l'une des réalités auxquelles les jeunes sont confrontés dès

lors qu'ils sont « élèves » dans une salle de classe. Elle se manifeste dans toutes les phases du processus didactique qui s'y développe, aussi bien dans les situations d'apprentissage que dans celles d'évaluation. Partant ainsi de l'existence d'une « conscience scolaire » pour laquelle chaque jeune est amené à trouver un équilibre entre une conscience individuelle et une conscience collective, la question est de savoir s'il est possible de caractériser celle-ci selon le moment scolaire : un élève aurait-il une conscience évaluative, lorsqu'il est confronté à une situation d'évaluation ? Aurait-il une « conscience particulière »¹⁷⁵ dès lors qu'il serait dans une phase d'apprentissage ?

La seconde justification pour utiliser le terme *conscience* vient de l'utilisation qu'en font la philosophie et la psychologie. Ce mot est en effet issu de la philosophie, et il est utilisé en psychologie et en linguistique. Pour les philosophes, l'un des sens de *conscience* est lié à une forme d'intuition et au fait qu'elle précède la réflexion.

« La « conscience en acte » de Piaget s'oppose ainsi à la « prise de conscience » comme le savoir-faire au savoir réfléchi qu'on sait faire. [...] la conscience en acte évoque le contraste, net en anglais, entre l'awareness pré-réflexive et la consciousness réfléchie dont la conscience de soi est la forme achevée. »¹⁷⁶

« Une connaissance, intuition ou sentiment (plus ou moins clair, plus ou moins net) qu'un sujet possède de lui-même, de ses états et ses actes. »¹⁷⁷

En psychologie, le terme n'est en général pas utilisé de façon isolée : la littérature oppose par exemple, conscience psychologique vs conscience morale, ou bien conscience de soi vs conscience du monde. En s'inspirant de différentes sources, la conscience psychologique correspondrait au laps de temps entre une situation donnée et le comportement qui en découlera : dans ce sens, un élève a une conscience évaluative qui se manifeste dans une situation d'évaluation, c'est-à-dire en réaction aux décisions évaluatives prises par son professeur, avant qu'il entre en activité. Au regard du sens qui est donné au mot *conscience* en psychologie et en philosophie, il apparaît possible d'envisager l'existence de la conscience évaluative (individuelle) pour expliquer le comportement de l'élève-évalué dans une situation d'évaluation : elle représenterait ce que, un élève-évalué perçoit des intentions évaluatives du professeur-évaluateur, avant d'entrer dans une attitude active.

¹⁷⁵ S'appliquant aux apprentissages, elle pourrait peut-être être qualifiée de *didactique*, mais cela n'est pas l'objet de la présente recherche.

¹⁷⁶ Blay, M. (Ed.). (2003). *Grand dictionnaire de la philosophie*. Paris : Larousse : CNRS. p. 196.

¹⁷⁷ Russ, J. (1991). *Dictionnaire de philosophie : les concepts, les philosophes, 1850 citations*. Paris : Bordas.

Les références à la sociologie, à la psychologie et à la philosophie ne présentent pas d'arguments qui pourraient laisser penser à un usage abusif du mot *conscience* dans *conscience évaluative*.

Mais, avant de conclure sur l'opportunité d'utiliser cette notion nouvelle, il faut encore s'interroger sur la nécessité de la créer alors qu'existent antérieurement les concepts de *conscience disciplinaire* (Reuter, 2003, 2007) et de *conscience curriculaire* (Lebeaume, 2013, 2017 ; Sadjji, 2011). En effet, la proximité lexicale ne suffit pas pour conclure : il est nécessaire de s'assurer qu'aucun de ces deux concepts ne permettrait de mener l'étude du comportement d'un élève dans une situation d'évaluation.

2.2.2. Conscience évaluative et conscience disciplinaire

En 2007, Reuter redonne une définition de la conscience disciplinaire, concept qu'il a déjà présenté en 2003. Il rappelle ensuite « les éléments de genèse [du concept] » :

- il invoque pour commencer, différents travaux en didactiques disciplinaires (Colomb, 1993 ; Lautier, 1997 ; Jaubert, 2001). Il note que la « représentation de la discipline » est importante dans les travaux évoqués, sans pour autant avoir été étudiée en tant que telle ;
- il complète cette première référence théorique aux travaux en didactique, par une deuxième référence tirée de travaux en psychologie de l'éducation (Brossard, 1994, 2002 ; Downing et Fijalkow, 1984) en mettant l'accent sur « la clarté cognitive des apprenants ». Il explique alors que ces références suffisent pour imaginer que « les prismes de l'organisation disciplinaire des enseignements et de la reconstruction du cadre disciplinaire par les apprenants » sont peut-être des « facteurs » à étudier dans les phases d'apprentissage ;
- il conclut cette présentation des « éléments de genèse », en plaçant la conscience disciplinaire « dans un double réseau de questionnements et de concepts » : le réseau des questions sur les disciplines scolaires, et celui « orienté vers la connaissance des phénomènes que tend à désigner » la conscience disciplinaire.

« J'avais proposé de définir la conscience disciplinaire comme la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re)construisent les disciplines scolaires. »

« Dans ces trois cas [recherches référencées ci-dessus], il me semble que la notion de représentation de la discipline est fondamentale, sans que ce caractère stratégique lui soit réellement reconnu et qu'elle fasse, par voie de

conséquence, l'objet d'une véritable construction et d'une réflexion critique sur sa pertinence dans un cadre peu ou prou didactique. »

« [...] j'ai été amené à concevoir d'éventuelles connexions avec des travaux, notamment en psychologie de l'éducation, qui attiraient depuis un certain temps déjà l'attention sur des phénomènes liés à la clarté cognitive des apprenants quant aux apprentissages »

« [...] les prismes de l'organisation disciplinaire des enseignements et de la reconstruction du cadre disciplinaire par les apprenants sont susceptibles d'être envisagés comme des facteurs concourant à ou entravant la clarté des apprentissages [...] »¹⁷⁸

« Le second réseau [...] est orienté vers la connaissance des phénomènes que tend à désigner la notion proposée dans trois directions complémentaires : l'appréhension systématique des (re)constructions des disciplines et leurs variations ; les relations entre ces (re)constructions et les modes d'enseignement ; les relations de ces (re)constructions et les catégories d'élèves. »¹⁷⁹

Dans la présentation de ce nouveau concept didactique, les références aux apprentissages sont nombreuses et exclusives : « clarté cognitive des apprenants quant aux apprentissages » ; « clarté des apprentissages » ; « les modes d'enseignement ». Si actuellement, la conscience disciplinaire n'a apparemment pas vocation à couvrir les problématiques liées à l'évaluation, il convient malgré tout d'étudier si cette possibilité serait envisageable dans d'éventuels prolongements. Cette hypothèse est toutefois peu crédible pour trois raisons :

- d'abord une raison conjoncturelle : la conscience disciplinaire est un concept didactique et les didacticiens ont longtemps montré peu d'intérêt pour l'évaluation ;
- ensuite, deux raisons plus fondamentales :
 - Reuter définit la conscience disciplinaire comme *la manière dont...*, ce qui l'éloigne de l'approche de Merle rappelée précédemment dans l'utilisation du concept de conscience ;
 - la seconde raison d'inadaptation est liée à une approche qui semble considérer la conscience disciplinaire, comme monolithique et figée et peut-être définitive, alors que l'hypothèse de cette recherche est que la conscience évaluative est variable et évolutive.

¹⁷⁸ Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire : Présentation d'un concept. *Education et didactique vol 1 – n°2*. 55-71. p 57 et 58.

¹⁷⁹ *Ibid.* p 59.

En conclusion,

- la conscience disciplinaire n'est pas construite en référence au paradigme sociologique rappelé par Merle (conscience individuelle *vs* conscience collective), alors que celui-ci est à l'origine de l'approche de la conscience évaluative envisagée ici ;
- l'acception dans laquelle le terme *conscience* est utilisée dans conscience disciplinaire est plus proche de celle de *représentation* ou de *clarté cognitive* ce qui n'est pas l'approche retenue pour la conscience évaluative ;
- la conscience disciplinaire et la conscience évaluative ne concernent pas les mêmes objets.

Ainsi, ni l'inclusion de la conscience évaluative dans la conscience disciplinaire, ni le recours de la conscience disciplinaire pour explorer les actions des élèves dans des SEF ne semblent offrir des solutions susceptibles de préciser l'objet de l'investigation et donc de permettre de traiter la problématique de cette recherche.

2.2.3. Conscience évaluative et conscience curriculaire

Dès lors que le choix de ne pas utiliser la conscience disciplinaire est fait, la question du recours à la conscience curriculaire (Lebeaume, 2013, 2017 ; Sadjji, 2011) doit être étudiée.

La conscience curriculaire est introduite comme extension de la conscience disciplinaire pour tenir compte de la construction progressive des disciplines d'enseignement à l'école élémentaire. Dans sa présentation, Lebeaume (2013) pose la question de l'usage du mot *conscience* dans le champ linguistique.

« En définitive, ne conviendrait-il pas d'investiguer la « conscience curriculaire » des élèves – et parallèlement celle de leurs enseignants – afin de mettre en évidence ce travail de la pensée de comparaison des moments scolaires, de modélisation du plan d'études, de ses composants, de ses variations au fil de la scolarité et de ses relations horizontales à chacun des pas de l'acculturation aux visées disciplinaires des enseignements scolaires ? Les rapports entre conscience curriculaire et conscience(s) disciplinaire(s) seraient également susceptibles d'être éclairés par l'analyse critique du terme « conscience » dans les concepts l'investissant, par exemple la conscience gestuelle, la conscience phonologique, la conscience phonémique... »¹⁸⁰

¹⁸⁰ Lebeaume, J. (2013) Cohen-Azria Cora, Lahanier-Reuter Dominique & Reuter Yves (dir.). Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire. *Revue Française de pédagogie*, 185. 165-167. p. 167.

« La notion de « conscience curriculaire » vise à éclairer la dynamique temporelle du processus de construction par les élèves d'une discipline. »¹⁸¹

La description faite de la conscience curriculaire en donne une vision qui peut englober les problématiques évaluatives, notamment dans sa référence aux « moments scolaires » ou à la construction des disciplines. En revanche, il n'est pas sûr que la conscience curriculaire laisse une place suffisante aux enseignements disciplinaires eux-mêmes et donc à leur évaluation. À l'heure actuelle, l'absence de recherches sur ce que pourraient être des pratiques évaluatives curriculaire (par distinction avec des pratiques évaluatives disciplinaires), fait que les éléments nécessaires ne sont pas réunis pour exploiter le concept de conscience curriculaire dans le champ de l'évaluation des apprentissages.

2.2.4. La conscience évaluative : une notion spécifique

En conclusion pour cette recherche, l'usage du terme *conscience* semble conforme aux sens qui lui sont donnés en sociologie, en psychologie et en philosophie ; en revanche, les deux concepts de conscience disciplinaire et de conscience curriculaire ne semblent ni directement adaptés ni adaptables pour traiter les questions posées. Il semble donc nécessaire de recourir à une notion nouvelle : la conscience évaluative.

En considérant le microcosme que constitue une classe de collège, la question du lien entre la conscience individuelle d'un élève et la conscience de son appartenance au collectif de sa classe (et de son collègue) est une problématique permanente pour tous les élèves : même en limitant l'exploration de ce lien aux situations d'évaluation certificative, la question reste ouverte mais rien ne s'oppose à ce que soit envisagée une extension lexicale, avec la notion de « conscience évaluative ».

Il n'est pas question ici de définir cette notion dont l'existence n'est pas avérée. Sa fonction est heuristique : elle permet de circonscrire ce qui sera étudié pour comprendre et expliquer le comportement d'un élève engagé dans une situation d'évaluation, sous l'appellation de *conscience évaluative* (individuelle d'un élève-évalué).

La conscience évaluative correspond à l'interprétation qu'un élève peut avoir des intentions évaluatives de son professeur, sa compréhension et son acceptation de celles-ci, avant d'entrer dans la phase active de réalisation.

¹⁸¹ Sadji, H. (2010). Actes du congrès de l'AREF. Genève.

2.3. Les interactions

2.3.1. Des relations professeur – élèves qui varient dans une situation d'évaluation formelle

Le schéma *Enchaînement chronologique dans une situation d'évaluation formelle* (p. 122) donne une représentation de deux caractéristiques d'une SEF.

- les relations causales  se manifestent sous la forme de deux enchaînements :
 - l'enchaînement principal et complet qui traverse les cinq phases : il montre le rôle prépondérant du professeur, sans ignorer celui de l'élève dans la phase 3 ; elles constituent un itinéraire dont le parcours peut être interrompu, selon les phases, par le professeur ou par des élèves ;
 - un enchaînement partiel et secondaire, spécifique aux élèves, limité aux phases 1, 2 et 3 : les élèves reçoivent l'information, ce qui entraîne d'abord une certaine préparation qui a des conséquences sur la phase de réalisation ;
- les relations interactives  sont présentes à chaque phase.

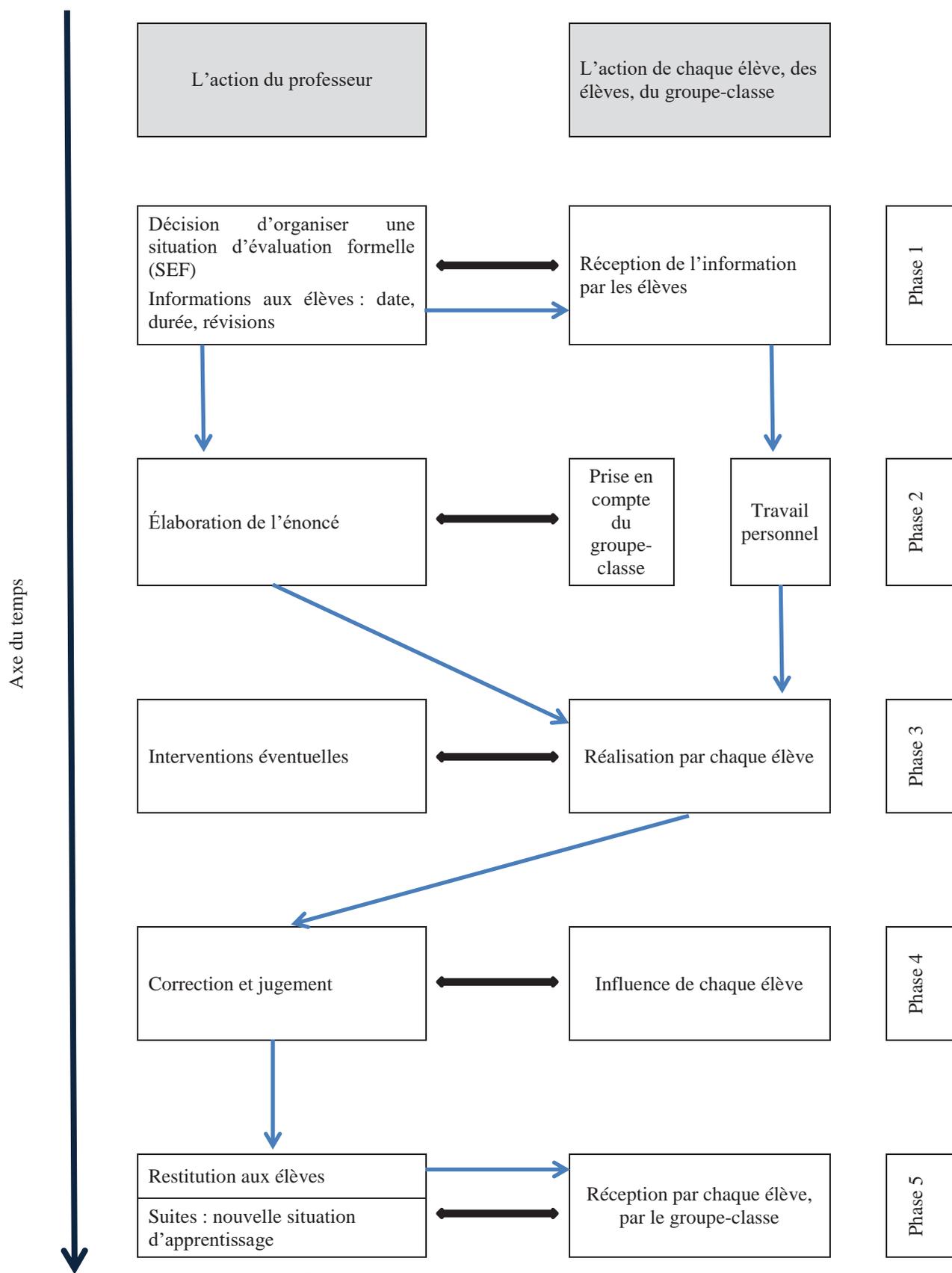
Ce schéma met en évidence deux particularités du processus interactif, présentées ci-dessous : la dissymétrie de l'action des acteurs ; des élèves, acteurs à chaque phase du processus évaluatif.

2.3.2. La dissymétrie de l'action des acteurs

La dissymétrie de l'action des acteurs est apparente dans « l'itinéraire matérialisé par les flèches  présentant des relations causales ». Le professeur a une fonction particulière de « déclencheur » de la SEF : il détient le pouvoir de lancer la SEF et donc le processus évaluatif. Tout au long du processus, ce sont *ses décisions* qui en sont le moteur.

Quoique dépendante des décisions du professeur, l'action d'un élève est manifeste tout au long du processus :

- dans les phases 1 et 2, à travers sa préparation de la SEF ;
- en phase 3, à travers son activité, pour exécuter les tâches prescrites ;
- dans la phase 5, à travers sa participation à la phase de correction.



2.3.3. Les élèves, acteurs à chaque phase du processus évaluatif

2.3.3.1. Des relations interindividuelles entre le professeur et chaque élève

Dans son objectif, la pratique évaluative est un acte interindividuel du professeur vis-à-vis de chaque élève. Dans son fonctionnement, alternent des interactions avec le groupe-classe ou des interactions interindividuelles :

- dans la phase 1, la décision prise concerne toute la classe et est annoncée au groupe-classe, mais sa gestion est assurée ensuite individuellement par chaque élève dans « l'enchaînement secondaire » (*cf. supra*) ;
- de même dans la phase 2, le professeur définit une épreuve¹⁸² pour son groupe-classe en fonction du contrat et de la négociation didactiques et des contenus de l'enseignement, tels qu'il les perçoit ;
- dans la phase 3, le professeur peut interagir individuellement avec certains élèves, en répondant à des questions individuelles ; il peut également être amené à donner une explication complémentaire à l'ensemble du groupe-classe oralement ou en l'écrivant au tableau ;
- dans la phase 4, l'interaction se développe entre chaque élève et le professeur à partir de la production écrite et de tous les paramètres influençant le professeur (effet de halo, effet Pygmalion) ; cette interaction interindividuelle peut être perturbée par les productions des autres élèves¹⁸³ ;
- enfin dans la phase 5, le professeur de nouveau prend une décision collective et initie une interaction qui concerne le groupe-classe, pour rendre leurs travaux aux élèves et pour organiser la correction en classe. Celle-ci opérationnalisée avec le collectif de la classe a pour objectif d'être utile à chaque élève qui est donc contraint de se l'approprier pour la rendre compatible avec ses *feedbacks* personnels (annotations, commentaire général).

¹⁸² Sauf si le professeur a des pratiques différenciées d'évaluation.

¹⁸³ Dans les travaux de docimologie, cette réalité est décrite sous le terme d' « effet de contraste ».

En conclusion, chaque élève est donc finalement amené à réagir individuellement à chaque décision évaluative que le professeur prend vis-à-vis du collectif, constitué par le groupe-classe. Il se révélerait donc comme un véritable acteur impliqué de la situation d'évaluation. Ceci élargit la conception usuelle d'une participation de l'élève qui se limiterait au jugement évaluatif (Mottier Lopez, 2013) : autoévaluation, co-évaluation ou évaluation formatrice. Le déroulement d'une situation d'évaluation ordinaire nécessite de chaque élève qu'il s'implique, c'est-à-dire « qu'il mette beaucoup de lui-même dans ce qu'il fait. »¹⁸⁴

« Elles [les revues] insistent notamment [...] sur l'importance d'une implication des élèves dans les processus évaluatifs (autoévaluation). »¹⁸⁵

« Dès les années 1990, des travaux ont insisté sur l'importance d'encourager une implication de l'élève dans les processus évaluatifs. Les travaux de Nunziati (1990) et de Vial (1995), que nous avons cités dans Allal et Mottier Lopez (2005), ont marqué le domaine en proposant un modèle d'évaluation dite formatrice. L'évaluation formative est jugée trop centrée sur l'évaluateur et sur la logique de la discipline à enseigner. L'évaluation formatrice insiste sur la construction d'un « modèle personnel d'action » en tant que composante de l'évaluation et objectif d'apprentissage à part entière. »¹⁸⁶

« Le constat est partagé : on ne peut plus penser l'évaluation formative et la régulation de l'apprentissage de l'élève sans impliquer ce dernier dans l'évaluation et, plus généralement, sans construire une compréhension partagée de la signification de l'évaluation avec l'ensemble des partenaires concernés. »¹⁸⁷

« Impliquer l'élève dans les processus évaluatifs amène, d'une part, à considérer que l'évaluation n'est pas seulement l'affaire de l'enseignant. D'autre part, il est visé une plus grande responsabilisation et autonomie de l'élève face à son apprentissage. »¹⁸⁸

2.3.3.2. Des interactions avec le groupe-classe

La relation entre chaque élève et le groupe-classe fait l'objet d'études (Lappara & Margolinas, 2011 ; Merle, 2012 ; Sensévy, 2006) qui portent sur des phases d'enseignement-apprentissage : cette dualité est également présente dans les phases d'évaluation. Dans la phase d'élaboration de l'énoncé (phase 2), le professeur conçoit l'énoncé pour le groupe-classe en fonction de ce qu'il présume des réactions de certains élèves ; de même pour la

¹⁸⁴ Inspiré de la définition du verbe *s'impliquer*, donnée par le Larousse.

¹⁸⁵ Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck. p. 20.

¹⁸⁶ *Ibid.* p. 27.

¹⁸⁷ *Ibid.* p. 28.

¹⁸⁸ *Ibid.* p. 87.

phase 5 (restitution, correction en classe), son choix d'organisation pédagogique s'impose au groupe-classe, en fonction des productions de certains élèves.

« [...] elle [la topogénèse] peut inciter le chercheur à considérer l'instance «élève», au sein de la présentation systémique classique en didactique (professeur, élève, savoir) comme une instance particulière, multi-agents. Dans son dialogue didactique avec cette instance, le professeur, même s'il agit en direction du collectif, s'adressera souvent, par nécessité, à un élève en particulier, représentant (de) l'instance. Le professeur devra alors continûment ramener les transactions produites avec l'un des individus de l'instance élève à cette instance dans son entièreté [...] »¹⁸⁹

Des travaux en didactique (Laparra, Margolinas 2011) portent sur les relations individuelles et multiples dans un cours dialogué : l'exploitation de la réponse d'un élève par l'enseignant a une portée collective mais elle est interprétée aussi individuellement par l'élève concerné.

Finalement, les théories de l'apprentissage privilégiées depuis la fin du XXe siècle (constructivisme et socioconstructivisme) insistent sur l'importance du collectif et de la présence de tiers dans les apprentissages : l'apprentissage se développe dans un cadre collectif, alors même qu'au final, chaque élève mène (doit mener) un apprentissage qui lui est propre.

Parallèlement à ce constat pour les apprentissages, il est possible de distinguer dans les situations d'évaluation :

- d'une part, les (inter)relations avec le groupe-classe. Le professeur les établit à travers ses différentes décisions concernant l'épreuve et son énoncé, puis l'organisation pédagogique pour faire la correction en classe ;
- d'autre part, les relations interpersonnelles. Elles sont présentes quand le professeur examine la production d'un élève et forge son jugement évaluatif : les annotations et le commentaire global en tête de copie sont des manifestations de ces relations.

2.4. Le contrat et la négociation didactiques dans les situations d'évaluation formelle

Dans le chapitre 1, la question de la place du contrat et de la négociation didactiques dans les interactions évaluatives a été posée. Cette partie applique cette approche générale au cas

¹⁸⁹ Sensévy, G.(2006). L'action didactique. Éléments de théorisation. *Revue suisse de sciences de l'éducation* 28 (2). 205-225. p 212.

précis d'une situation d'évaluation formelle : la trame descriptive retenue suit les différentes phases temporelles :

- dans les phases 1 et 5, c'est le rôle habituel du contrat didactique tel qu'il se manifeste dans la salle de classe ;
- dans les phases 2 et 4, les interactions se développent en l'absence physique de l'un des protagonistes ;
- dans la phase 3, les interactions se manifestent dans la production écrite de chaque élève.

2.4.1. Dans la phase 2 : l'élaboration de l'énoncé

L'élaboration de l'énoncé relève des décisions évaluatives du professeur : théoriquement, ses seules contraintes dans cette tâche délicate tiendraient au respect du curriculum prescrit. Mais Millon-Fauré (2013) remarque la tentation du professeur d'adapter son énoncé à ce que les élèves seront capables de faire. Cette analyse que propose l'auteure est en opposition avec le principe d'alignement curriculaire : certes, l'alignement doit se faire avec le curriculum réel – le contenu de l'enseignement –, mais également avec le curriculum prescrit – les contenus d'enseignement –.

« Lors de la conception d'un énoncé, le professeur risque d'adapter ses questions aux capacités de ses élèves. Il ne s'agit pas à proprement parler de négociations puisque les deux parties ne sont pas physiquement en présence, mais plutôt d'un calibrage car les décisions de l'enseignant sont prises au nom des élèves. »¹⁹⁰

Une place (trop) importante donnée au contrat didactique peut entraîner une baisse d'exigences : différents travaux sociologiques ont porté sur ces questions, notamment à propos des établissements classés en ZEP/REP ou établissements ECLAIR.

2.4.2. Dans la phase 3 : l'effectuation par les élèves

Une situation d'évaluation formelle se déroule selon un code implicite que les élèves s'approprient année après année depuis l'école élémentaire. Pour un collégien, cette partie du contrat pédagogique est connue. Pourtant, Millon-Fauré (2013) évoque les adaptations que le professeur peut faire en cours d'épreuve, en fonction des réactions qu'il observe de la part de certains élèves : c'est une des manifestations de la négociation didactique.

¹⁹⁰ *Ibid.* p.152.

« La passation de l'épreuve permet à l'enseignant de négocier son énoncé en apportant des indications soit de sa propre initiative, soit en réponse aux sollicitations de ses élèves. C'est la transaction à double détente (Chevallard, 1986) : ce qui n'a pas été négocié lors de la conception du sujet, le sera dans les étapes ultérieures. »¹⁸⁹

Cette description conduit à inclure dans le recueil de données, l'observation des épreuves, afin d'en connaître le déroulement.

2.4.3. Dans la phase 4 : la correction, le jugement évaluatif

Comme dans la phase 2 (*cf. supra*), le professeur est seul dans cette phase : les contraintes sont quasi-inexistantes. Cette vision angélique est à tempérer en se référant aux biais mis en évidence par les docimologues. La façon dont il corrige les travaux de ses élèves relève de sa posture de professeur-évaluateur (Jorro, 2000) et de l'éthique qui est la sienne dans cette partie de son métier.

Plus récemment, différents auteurs ont exploré spécifiquement la phase de correction :

- Antibi (2004) met en évidence « la constante macabre » qui, selon lui, correspond à la proportion incompressible d'élèves en difficulté dans une épreuve certificative, quels que soient la classe, la discipline ou encore le contenu de l'épreuve ;
- Millon-Fauré (2013) rappelle que la correction des copies est une nouvelle occasion d'adapter ses intentions initiales.

« Enfin, la correction des copies offre une nouvelle possibilité de calibrage. Non seulement le fait de connaître l'élève peut interférer dans l'évaluation de sa copie, mais il s'agit de plus de la dernière marge de manœuvre de l'enseignant pour tenter d'obtenir une répartition de notes « acceptable ». La tentation sera donc grande d'adapter les modalités de correction (barème, exigences du correcteur) à la réalité des copies. »¹⁹¹

2.4.4. Dans les phases 1 (la décision) et 5 (la restitution et la correction en classe)

Il n'existe pas de travaux de recherche sur la phase 1 durant laquelle le professeur prend la décision d'organiser une situation d'évaluation formelle : le professeur peut être amené à faire évoluer ses choix initiaux en fonction de la réaction de ses élèves, par exemple en décalant la date de l'épreuve.

¹⁹¹ *Ibid.* p. 152.

Les travaux sur la phase 5 qui portent sur les *feedbacks* sont très nombreux : en revanche, la réaction des élèves à ceux-ci n'est pas étudiée. Les choix pédagogiques et didactiques pour organiser la correction en classe semblent relever du fonctionnement habituel d'une séquence d'enseignement-apprentissage. La négociation didactique s'y développe ponctuellement quand certains élèves essaient de négocier à propos d'une note partielle ou d'une annotation dont ils ne comprennent pas le sens ou la raison.

2.5. Les variables et les déterminants

Une situation d'évaluation formelle dépend des éléments suivants : le niveau d'enseignement, la discipline d'enseignement, la situation temporelle dans l'année scolaire, les éléments spécifiques de chaque situation d'évaluation.

En conséquence, pour répondre aux deux questions de recherche, l'investigation porte en particulier sur les interactions présentes dans les phases 2, 3 et 4 d'une SEF à but certificatif, sous deux aspects :

- leur variabilité, en fonction des quatre variables suivantes :
 - V0 : le niveau d'enseignement ;
 - V1 : la discipline d'enseignement ;
 - V2 : la situation temporelle dans l'année scolaire ;
 - V3 : les éléments spécifiques de chaque situation d'évaluation formelle.
- l'existence d'un écart éventuel entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative individuelle des élèves, en fonction des trois déterminants bivalents suivants :
 - D1 : le contenu de l'enseignement ;
 - D2 : le contrat et la négociation didactiques ;
 - D3 : les tâches prescrites.

Un déterminant est bivalent, si, quand il est utilisé avec la même signification, son influence est repérable sur les intentions évaluatives du professeur-évaluateur et sur la conscience évaluative d'un élève-évalué. Par déterminants bivalents, sont désignés donc des objets communs au professeur et aux élèves pour lesquels ils ont respectivement des interprétations qui leur sont propres. Bien qu'il soit probable qu'ils ne soient pas les seuls,

ces trois déterminants bivalents ont été retenus parce que ce sont trois concepts bien connus en didactique.

Il existe d'autres déterminants possibles mais soit ils ne relèvent pas de la didactique, soit ils ne sont pas bivalents : l'alignement curriculaire avec le curriculum prescrit est un concept didactique, mais n'est pas bivalent ; la motivation du professeur et des élèves n'est pas un concept didactique et de plus il est sans doute abusif de le considérer comme déterminant bivalent puisque la motivation ne s'exerce pas sur le même objet ; de même pour le métier de professeur et celui d'élèves, ou encore le rapport aux savoirs. En se référant à Sensévy (2006), d'autres déterminants pourraient être ajoutés à cette liste.

« On peut pourtant penser que de nombreux déterminants de l'action conjointe du professeur et des élèves, au sein même du système didactique, sont à chercher hors la classe. »¹⁹²

¹⁹² *op. cit.* p. 212.

3. Résumé

3.1. La problématique

En focalisant parmi les situations pédagogiques, les situations d'évaluation formelle, dans les quatre disciplines scientifiques enseignées au collège, cette recherche vise à investiguer les interactions évaluatives, et particulièrement les interrelations entre le professeur-évaluateur et les élèves-évalués. Pour y parvenir sont explorées les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative individuelle des élèves-évalués.

3.2. Les deux questions de recherche

La problématique se décline en deux questions de recherche :

- Quelles sont les relations entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative d'un élève ?
- Existe-t-il un écart entre les intentions évaluatives et la conscience évaluative ? Quels en sont les déterminants ?

3.3. Les variables et les déterminants

Les tableaux 2, 3 et 4 présentent de façon synthétique les variables et les déterminants retenus respectivement pour l'étude des intentions évaluatives, de la conscience évaluative et de l'écart entre les intentions évaluatives et la conscience évaluative des élèves.

Les intentions évaluatives	varieraient en fonction de...	qui serait déterminé(e) par
	V0 : le niveau scolaire	
	V1 : la discipline enseignée	
	V2 : la période de l'année	
	V3 : la SEF considérée	D1 : le contenu d'enseignement D2 : le contrat didactique D3 : les tâches prescrites

Tableau 2 : les variables et les déterminants des intentions évaluatives

La conscience évaluative	varierait en fonction de...	qui serait déterminé(e) par
	V0 : le niveau scolaire	
	V1 : la discipline enseignée	
	V2 : la période de l'année	
	V3 : la SEF considérée	D1 : le contenu de l'enseignement D2 : le contrat didactique D3 : les tâches prescrites

Tableau 3 : les variables et les déterminants de la conscience évaluative

Dans une SEF particulière, les interrelations entre les intentions évaluatives du professeur-évaluateur et le collégien-évalué	dépendraient.
	D1 : du contenu de l'enseignement
	D2 : du contrat didactique
	D3 : des tâches prescrites

Tableau 4 : les déterminants des interrelations entre les intentions évaluatives et la conscience évaluative

Chapitre 3 : la méthodologie

Les chapitres 1 et 2 ont permis de définir la problématique et de formuler deux questions de recherche. Dans le chapitre 3, la méthodologie est présentée.

Les choix méthodologiques opérés sont liés d'une part à la volonté de focaliser les élèves dans les interactions évaluatives, d'autre part de valider l'existence de la conscience évaluative individuelle d'un élève-évalué, de confirmer celles de intentions évaluatives du professeur-évaluateur et enfin de procéder à une première investigation de l'écart entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative de chacun de ses élèves.

1. Les choix méthodologiques

1.1. Les objectifs de l'étude empirique

Le premier objectif poursuivi est de prouver l'existence de la conscience évaluative individuelle des élèves et des intentions évaluatives des professeurs.

Le deuxième objectif est de montrer la variabilité des intentions évaluatives des professeurs et de la conscience évaluative des élèves.

Le troisième objectif est d'explorer les relations entre la conscience évaluative d'élèves et les intentions évaluatives de leur professeur.

Trois spécificités de cette recherche apparaissent particulièrement importantes pour concevoir la méthodologie :

- la prise en compte des élèves de collège : le recueil de données auprès de collégiens nécessite-t-il des méthodes particulières ?
- les objets des investigations (les intentions évaluatives et la conscience évaluative) ne sont pas observables : en conséquence, quelle technique¹⁹³ méthodologique retenir ?
- l'investigation des relations entre la conscience évaluative et les intentions évaluatives : quelle technique utiliser dans une approche interactive des évaluations ?

Les choix correspondant à ces questionnements sont présentés dans les trois paragraphes suivants. La méthodologie mise en œuvre est ensuite détaillée dans les trois parties 2, 3 et 4 : d'abord, le cadre du recueil des données (§ 2), puis l'exploitation des données (§ 3) et enfin la constitution du corpus (§ 4).

¹⁹³ Le mot est utilisé par Grawitz (2001), sans précision.

1.2. Le recueil de données auprès de collégiens relève-t-il de méthodes particulières ?

Pour connaître leur rôle et leur action dans les interactions évaluatives, il est nécessaire de recueillir des données auprès d'élèves. Or, la fiabilité de telles données pose question. En effet,

- les élèves ne sont pas familiers des techniques de recueil de données ;
- leur maîtrise de la compréhension et de l'expression orales (pour les entretiens) et écrites (pour les questionnaires) est très inégale.

Différentes recherches se sont confrontées au questionnement d'élèves : Reuter et *al.* (La conscience disciplinaire, 2003, 2007, 2013) ; Sadjji (Les élèves et la technologie au collège : point de vue curriculaire, 2010) ; Issaieva et Crahay (Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations, 2013) ; Dufour (Les pratiques d'affichage : points communs et variations selon les disciplines et les pédagogies, 2016).

Elles ont utilisé les deux méthodes classiques de recueil de données : des questionnaires ou des entretiens. Ni Sadjji, ni Reuter ne font référence à la compréhensibilité de la situation de recueil de données et des items proposés aux élèves ; en revanche, Issaieva et Crahay indiquent qu'un test préalable leur a permis de considérer que le risque d'incompréhension chez les élèves n'est globalement pas présent. Au contraire, Dufour prend acte d'une incompréhension possible de (certains) élèves, mais indique qu'elle ne peut en tenir compte.

Au final, aucune méthode particulière pour recueillir les données auprès des élèves n'est retenue. Toutefois, les réponses sont examinées avant leur exploitation, dans leur globalité pour repérer d'éventuelles anomalies : un nombre anormalement élevé de non-réponses ou des réponses répétitives. Les questionnaires concernés sont alors sortis de l'étude. Cette précaution s'inscrit dans l'attention normale qui est portée à la scientificité de la démarche.

1.3. Quelle technique pour connaître les intentions évaluatives et la conscience évaluative ?

Les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative des élèves ne sont pas directement observables. Lebeaume (1997) traite une question analogue à propos des disciplines scolaires, en faisant référence aux travaux de Parain-Vial (1966) sur les faits premiers et les faits seconds : l'histoire d'une discipline n'est accessible qu'à travers des traces, aussi variées que les débats parlementaires ou les cahiers d'élèves. Le choix des traces retenues (les faits premiers) dépend de la problématique définie.

« Les faits premiers (traces et sources) analysés et interprétés ne sont susceptibles de révéler le fait second (la discipline) que selon la problématisation définie. »¹⁹⁴

En transposant ce raisonnement aux investigations propres à cette recherche, les intentions évaluatives et la conscience évaluative sont les faits seconds, les faits premiers - les traces -, sont constitués par le comportement du professeur-évaluateur et celui de chaque élève-évalué, dans des situations d'évaluation formelle. Le recueil de données porte donc sur ces comportements.

Préférant le mot *attitudes*¹⁹⁵ à celui de *comportement*, Grawitz (2001) distingue pour les explorer,

- des techniques d'étude des individus : les interviews et les questionnaires individuels ;
- des techniques de groupes : l'observation.

Concernant les questionnaires individuels, elle note pour les questions d'opinion¹⁹⁶ :

« Bien souvent les opinions exprimées sont la manifestation inconsciente de sentiments et attitudes plus profonds. Il est important d'atteindre ce niveau pour comprendre ou prévoir le comportement des enquêtés. [...] Au lieu de questions directes, on soumet au sujet des propositions qu'il doit approuver ou pas. »¹⁹⁷

¹⁹⁴ *op. cit.* p 57.

¹⁹⁵ « L'attitude ne constitue pas une réaction isolée, mais un type de réactions qui se déclenche dans un certain nombre d'occasions semblables ». In Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (11e éd). Paris : Dalloz. p. 503.

¹⁹⁶ L'auteure sépare les questions de fait (§ 686, p. 678) et les questions d'opinion ou de croyance (§ 687, p. 679)

¹⁹⁷ *Ibid.* § 687, p. 679.

En adaptant l'analyse de Grawitz, les questionnaires sont constitués d'une suite de propositions. Un pré-test a montré un nombre élevé de non-réponses que les collégiens interrogés ont justifié par leur difficulté à statuer dans un système binaire (d'accord vs pas d'accord). Pour faciliter la réponse des élèves, la solution retenue est donc d'utiliser une échelle de Likert à quatre niveaux. Ce choix se trouve conforté par la présentation qu'en fait Grawitz (2001) et par l'usage qu'en a fait Issaieva (2013) dans sa thèse.

- Grawitz (2001) présente l'échelle de Likert parmi les techniques des études des attitudes¹⁹⁸. Elle relève que « l'attitude implique un état dans lequel l'individu est prêt à répondre d'une certaine manière à une certaine stimulation »¹⁹⁹, ce qui rend l'attitude ainsi définie, très voisine des « comportements du professeur ou des élèves » et donc permet de penser que le recours à une échelle de Likert est adapté ;
- Issaieva dans sa thèse (2013) utilise une échelle de Likert pour recueillir les réponses des élèves dans un contexte proche de celui de cette recherche.

Les professeurs ne posent évidemment pas les mêmes questions de compréhension et d'expression, mais pour des raisons de symétrie dans l'exploitation des questionnaires, les réponses des questionnaires-professeurs sont également présentées selon une échelle de Likert à quatre niveaux.

En conclusion, les investigations concernant les intentions évaluatives du professeur-évaluateur et la conscience évaluative d'un élève-évalué, sont menées à partir des traces que constituent leurs comportements, étudiés dans des situations d'évaluation formelle particulières, sur la base d'observation directe et d'enquêtes (entretiens et questionnaires). Dans les questionnaires, les réponses sont constituées de propositions pour lesquelles professeur et élèves doivent donner leur niveau d'approbation, selon une échelle de Likert, à quatre niveaux.

¹⁹⁸ *Ibid.* Section 3. La mesure des attitudes et des changements : § 795, p. 750.

¹⁹⁹ *Ibid.* § 453, p. 502.

1.4. Quelle technique pour investiguer les relations entre la conscience évaluative et les intentions évaluatives ?

La clause d'inobservabilité étudiée ci-dessus pour la conscience évaluative et les intentions évaluatives, considérées indépendamment, est également présente dans l'investigation de leurs relations : les relations entre le professeur-évaluateur et chaque élève-évalué ne sont pas observables. Il est donc nécessaire de choisir les traces qui seront exploitées.

L'existence du comportement évaluatif du professeur-évaluateur est acquise et celle du comportement de l'élève-évalué dans une situation d'évaluation formelle est posée comme postulat. Ces deux comportements ne sont pas indépendants, il existe une corrélation entre eux. Le CNRTL²⁰⁰ donne comme première définition de corrélation : « rapport existant entre deux choses, deux notions, deux faits dont l'un implique l'autre et réciproquement ». Or, le comportement évaluatif du professeur ne peut exister que si l'élève/les élèves participe/participent au processus évaluatif, et réciproquement le comportement de l'élève-évalué/des élèves-évalués n'existe que si le professeur décide d'initier une situation d'évaluation formelle. La corrélation est donc avérée et elle est à rapprocher des interactions présentes dans une situation d'évaluation formelle : la corrélation donne une approche des interactions évaluatives que la méthodologie retenue doit permettre d'approfondir.

Les faits premiers sont les comportements respectifs du professeur et de ses élèves, dès lors qu'ils portent sur des objets les impliquant. Les données qui constituent les traces, sont donc à recueillir symétriquement auprès d'un professeur et de ses élèves, au regard de ses pratiques évaluatives, générales ou bien liées à une situation particulière.

Par exemple, l'énoncé d'une épreuve est un objet de cette nature :

- *il est une des manifestations du comportement évaluatif du professeur ;*
- *il a un impact sur les comportements des élèves au cours de l'épreuve ;*
- *en interrogeant le professeur et les élèves à propos de l'énoncé, on dispose de traces marquant la corrélation entre le comportement du professeur et ceux des élèves.*

Mais cette première étape ne peut suffire à répondre à la question posée, puisqu'elle se limite à confirmer l'existence des interactions évaluatives et ne les investigue pas.

²⁰⁰ Centre National de Ressources Textuelles et Langagières.

Poursuivant sa présentation des questionnaires²⁰¹, Grawitz (2001) introduit la notion de *cadre de référence du sujet*, citant celui-ci comme source possible de mauvaise compréhension.

« Il est donc utile de prévoir des questions, donnant des indications sur un cadre de référence implicite [...]

Le libellé de la question doit permettre à tous les enquêtés, de la comprendre de la même façon, quel que soit leur niveau d'information ou leur cadre de référence et d'y répondre en fonction de l'objectif de la recherche. »²⁰²

Pour pouvoir exploiter conjointement les réponses des élèves et du professeur, l'objectif est donc de disposer d'un cadre de référence commun. Or, l'investigation étant faite dans une approche interactionniste des situations d'évaluation formelle, l'élément régulateur des interactions qu'est le contrat didactique peut constituer ce cadre de référence commun au professeur et aux élèves. Plus précisément, suivant la notion d'« évaluation située » qui fait référence au microcosme de la classe, c'est au « contrat didactique situé », correspondant à la situation d'évaluation formelle étudiée, qu'il est possible de se référer, comme cadre de référence commun.

Par exemple, au lieu de questionner le professeur et ses élèves sur la difficulté d'un énoncé particulier, sans précision, la question est posée en se référant explicitement à ce que connaissent les répondants. Les items sont rédigés en référence aux habitudes de la classe : le sujet est plus difficile que d'habitude ; il est moins difficile que d'habitude. »

La référence « à l'habitude », manifestation du contrat didactique situé, fixe un cadre de référence commun même si son interprétation, par le professeur et par les élèves est différente.

En conclusion, les investigations concernant les relations entre les intentions évaluatives du professeur-évaluateur et la conscience évaluative d'un élève-évalué, sont menées à partir des faits premiers que constituent leurs comportements, étudiés dans des situations d'évaluation formelle particulières, sur la base d'enquêtes (entretien et questionnaires).

Les « questionnaires symétriques » (destinés respectivement au professeur et à ses élèves) sont constitués de propositions pour lesquelles professeur et élèves doivent donner leur niveau d'adhésion, selon une échelle de Likert. Pour ces questionnaires, le « contrat didactique situé » est le cadre de référence commun au professeur et à ses élèves qui est pris en compte dans le libellé des items.

²⁰¹ *Ibid.* § 672 et sqq. (p 671 et suivantes).

²⁰² *Ibid.* § 700, p. 690.

2. Le cadre du recueil des données

2.1. Les situations utilisées pour le recueil des données

2.1.1. Avertissement

Investiguer la conscience évaluative d'élèves et les intentions évaluatives de leur professeur implique de contextualiser le recueil de données, en spécifiant la classe où l'enquête est menée, le professeur et donc la discipline concernée qui ici, doit être scientifique.

Le recours à des cas particuliers est envisageable parce que les objectifs de l'étude empirique ne sont pas de pouvoir tirer des conclusions générales ou transférables. Il ne s'agit : ni de faire une typologie des consciences évaluatives des élèves, comme Jorro (2000) décrit les postures du professeur-évaluateur ou celle des élèves ; ni d'explorer de façon générale la conscience évaluative des élèves selon la posture de leur professeur.

Le recueil des données est mené en fonction des éléments caractéristiques d'une situation d'évaluation formelle : une discipline, un groupe-classe (et donc de fait un collège) et une date, aucune hiérarchie n'existant entre ces trois paramètres.

Uniquement pour des raisons pratiques, ce sont d'abord des collèges, puis des professeurs et donc des groupes d'élèves qui sont repérés.

Ni l'ensemble des collèges impliqués, ni ceux des professeurs et des élèves n'ont à répondre à des critères de représentativité. Aux conséquences des objectifs de l'étude empirique sur la constitution des populations d'élèves et de professeurs interrogés pour justifier l'absence de nécessité de représentativité, s'ajoute celle liée à l'objet même de l'évaluation. En effet, « l'évaluation » n'est pas une caractéristique des collèges à partir de laquelle une typologie pourrait être faite, et un ensemble de critères de représentativité mis au point.

2.1.2. Le repérage des collèges, des professeurs et des élèves

La représentativité n'étant pas à rechercher, n'importe quel collège peut être retenu comme lieu d'investigation : aucune particularité ne peut justifier d'en choisir certains et pas d'autres.

Les collèges ayant été repérés, le seul critère retenu pour les professeurs est leur discipline d'enseignement : mathématiques, physique-chimie, SVT ou technologie. Dans la formulation de la problématique, la référence aux quatre disciplines scientifiques impose d'avoir au moins un professeur de chaque discipline.

Cette condition étant remplie, la participation d'un professeur est le fait d'une démarche volontaire de sa part. Ce choix se démarque peut-être de celui fait par le réseau Théodile dans sa recherche sur la conscience disciplinaire, puisqu'il évoque « le choix des classes » et « l'espoir d'une collaboration particulière ».

« C'est pour cela aussi qu'il nous était indispensable de choisir des classes pour lesquelles nous pouvions espérer une collaboration particulière des enseignants. »²⁰³

Il n'est donc pas possible de faire état d'une « méthode » reproductible dans une autre recherche. En revanche, cela résulte d'un choix méthodologique et éthique dont le principe est de ne privilégier, ni d'exclure personne. Au final, l'ensemble des professeurs ne constitue pas un échantillon représentatif mais n'est pas non plus aléatoire.

Enfin, les élèves interrogés sont ceux de certaines classes des professeurs volontaires : ils ne sont donc pas choisis selon des critères précis d'une quelconque représentativité. Les instructions données aux principaux de collège par les autorités départementales ou académiques les incitent régulièrement à constituer des classes hétérogènes plutôt que des classes de niveau : les groupements d'élèves rencontrés sont donc sans doute des ensembles hétérogènes, mais en revanche globalement, la population scolaire des collèges peut être plus homogène, en étant par exemple marquée socialement. L'ensemble des élèves ou les sous-ensembles que constitue chaque groupe-classe, n'ont donné lieu à aucun choix critérié : pour autant, on ne peut pas non plus considérer qu'ils sont aléatoires.

En conclusion, les collèges dans lesquels les données sont recueillies n'ont pas été choisis, mais sont le résultat d'une suite d'opportunités ; les professeurs qui ont accepté de contribuer

²⁰³ *op. cit.* p 21.

à la recherche sont des volontaires dont la seule caractéristique est d'enseigner une discipline scientifique, de préférence en classes de 5^{ème} ou de 4^{ème}²⁰⁴ ; et enfin les élèves sont associés à cette recherche suite à la décision prise par leurs professeurs.

2.2. Récapitulatif des types de supports utilisés pour le recueil des données

2.2.1. Introduction

Les différents types de supports correspondant à ces techniques sont présentés dans les paragraphes qui suivent, en fonction des personnes interrogées (le professeur ou les élèves). Leur présentation détaillée est faite dans la partie 4. La constitution du corpus.

2.2.2. Les supports utilisés avec les professeurs

Trois supports différents sont utilisés avec les professeurs :

- deux questionnaires :
 - le premier est général et porte sur la conception qu'ils se font de leur métier, particulièrement ce qui concerne l'évaluation. Il reprend différents éléments qui ont été utilisés par Issaieva²⁰⁵ dans sa recherche ;
 - le second est lié à une situation d'évaluation particulière : il comporte une partie générale sur les différentes phases de la situation d'évaluation formelle observée et une partie directement liée à l'énoncé distribué aux élèves ;
 - leur trame a également été utilisée dans les entretiens qui ont servi de pré-tests : des modifications de détail ont été apportées en conséquence ;
- des entretiens semi-directifs. Ils sont menés après une séance de restitution de leurs travaux aux élèves à laquelle assiste le chercheur. Les questions posées et les réponses sont en principe en lien direct avec cette situation d'évaluation ;
- enfin, pour avoir une vision diachronique des pratiques évaluatives du professeur, un « tableau de bord des évaluations dans la classe concernée » est mis à sa disposition.

²⁰⁴ Cette précision n'a pas eu d'influence sur le repérage des professeurs.

²⁰⁵ Thèse : Relations entre conceptions des enseignants et des élèves à propos de l'intelligence, de l'apprentissage et de l'évaluation à l'école primaire. (Genève, 2013).

En ligne, le tableau de bord ne peut être utilisé et consulté que par le chercheur et le professeur. Il est conçu pour que le professeur le renseigne régulièrement, en analysant *a priori*, c'est-à-dire avant d'avoir corrigé les travaux de ses élèves, la situation d'évaluation qu'il met en place. Renseigné sur plusieurs mois, il permet d'observer d'éventuels changements dans le comportement évaluatif du professeur et donc de ses intentions évaluatives.

2.2.3. Les supports utilisés avec les élèves

Les supports suivants sont utilisés avec les élèves :

- Des entretiens
 - en groupes de 5 ou 6 élèves, d'une durée d'une vingtaine de minutes. Le choix d'entretien collectif tient à la crainte du chercheur que les élèves, dans le cadre d'entretiens individuels, perdent un peu contenance et se révèlent dans l'incapacité d'exprimer aisément leurs idées et leurs avis sur les thèmes proposés. *A contrario*, les premiers entretiens collectifs menés montrent que, dans un petit groupe, les élèves les plus timides ont encore plus de mal à s'exprimer devant leurs camarades. Cette solution est donc abandonnée au profit d'entretiens individuels ;
 - des entretiens individuels de moins de 10 minutes au cours desquels les élèves ont à répondre à des questions précises soit en donnant leur degré d'adhésion par rapport à des propositions (échelle de Likert), soit en exprimant librement leur avis ;
- deux types de questionnaires : un questionnaire général sur les pratiques évaluatives de leur professeur et un questionnaire lié à une SEF particulière. Différentes caractéristiques communes aux deux types de questionnaires sont à noter :
 - leur utilisation : juste après l'épreuve ou bien après la phase de restitution et de correction en classe ;
 - leur structure est la même que celle du questionnaire équivalent destiné aux professeurs ;
 - le recours à des questions fermées : les élèves doivent indiquer leur niveau d'adhésion selon une échelle de Likert, à différentes affirmations correspondant à la question posée.

Le choix de questions fermées tient aux deux raisons suivantes :

- les élèves interrogés sont des collégiens (élèves de 5^{ème} ou de 4^{ème}) : leur maîtrise des compétences de compréhension et d'expression écrites est très inégale, ce qui peut représenter un biais important dans les réponses données à des questions ouvertes. Les pré-tests montrent le manque d'assurance que certains élèves manifestent :
 - ils demandent souvent qu'une question soit précisée ou reformulée ;
 - leurs réponses sont marquées par la forme scolaire des réponses qu'on leur demande de donner habituellement en classe, et manquent de spontanéité ;
 - leurs réponses se limitent souvent à quelques mots assez éloignées de réponses véritablement construites ;
- la deuxième raison pour recourir à des questions fermées tient au sens dans lequel le terme *conscience* est utilisé : il peut y avoir conscience sans qu'il y ait verbalisation. Ainsi, au lieu de focaliser les discours produits par des élèves contraints de produire des réponses sous la forme de phrases construites, le choix consiste ici à leur demander leur niveau d'adhésion à des affirmations, proposées en grand nombre sous la forme d'items successifs.

Le questionnaire a été testé auprès de six collégiens sans rapport avec la recherche, pour s'assurer de la compréhensibilité des questions. Le critère d'incompréhensibilité retenu est le recours à la case NSP. *Ne se prononce pas* : en effet, en donnant la réponse NSP, l'élève indique que pour lui, la proposition est ambiguë par sa formulation ou par la situation qu'elle décrit ; ou bien qu'il ne comprend pas l'affirmation proposée. Les élèves ayant participé au test ont répondu NSP à un très petit nombre d'items dont la rédaction a été revue en conséquence.

Le fait que la limite entre les deux niveaux de réponses positives²⁰⁶ (resp. négatives²⁰⁷) soit souvent très ténue, aurait pu inciter à proposer une cotation binaire *d'accord / pas d'accord*. Les tests ont montré qu'une présentation binaire s'avère bloquante sur beaucoup de sujets. L'éventualité de proposer une échelle à cinq niveaux est également écartée pour que les élèves ne se réfugient pas dans la valeur centrale, évitant ainsi de « prendre parti ». Le nombre réduit d'items où les élèves choisissent de « ne pas se prononcer » montre que le recours à cinq niveaux est inutile.

²⁰⁶ Réponses 3 (plutôt d'accord) et 4 (tout à fait d'accord).

²⁰⁷ Réponses 2 (plutôt pas d'accord) et 1 (pas du tout d'accord).

2.2.4. Un support complémentaire : l'observation directe²⁰⁸

En complément des questionnaires et des entretiens qui permettent aux acteurs de s'exprimer, l'observation directe des pratiques interactives apporte d'autres données concernant le comportement du professeur et des élèves. Reuter (2003) et Sadjji (2011) insistent sur la nécessité de connaître le contexte : l'observation directe le permet. Grawitz (2001) la présente comme la technique la plus aboutie d'enquête. Les deux phases des situations d'évaluation où les protagonistes sont présents, donnent lieu à observation :

- le déroulement de l'épreuve. Au cours de l'épreuve, se joue le passage entre l'énoncé conçu par le professeur et les productions individuelles des élèves. Les conditions dans lesquelles se fait ce passage ne sont décelables ni dans l'énoncé élaboré par le professeur, ni dans les productions des élèves ;
- la séance de restitution et de correction en classe. Phase de transition avec les apprentissages ultérieurs, elle est exemplaire des postures évaluatives du professeur et de la réceptivité des élèves vis-à-vis du jugement évaluatif les concernant individuellement. Plusieurs séances de restitution ont été filmées en focalisant en priorité le professeur : cette donnée recueillie *a priori* n'a pas été exploitée par la suite.

2.2.5. Synthèse partielle

Conformément aux choix méthodologiques opérés, les supports classiques d'enquêtes sont utilisés dans la perspective d'une exploitation qualitative : questionnaires, entretiens et observation directe.

Ce sont les questionnaires (destinés aux professeurs et aux élèves) qui constituent la partie la plus importante du corpus de données. Les entretiens individuels (professeur ou élèves) apportent ponctuellement des éléments correctifs, comme cela a été le cas pour stabiliser des questionnaires.

²⁰⁸ Grawitz (2001) : « En revanche, l'observation d'un groupe en train de travailler, [...] nous paraît le type même de l'observation directe » (§ 434, p. 494).

Pour chaque situation d'évaluation formelle qui constitue un « cas »

- à partir des questionnaires, il est possible de faire différentes « études de cas » : une sur les intentions évaluatives du professeur ; une sur la conscience évaluative de chaque élève-évalué. Les questionnaires symétriques professeur / élèves sont utilisés pour les études de cas portant sur les relations entre les intentions évaluatives et la conscience évaluative ;
- une seule étude de cas (EDC n°7) est menée à partir de l'entretien avec le professeur, corroboré par des éléments ponctuels recueillis lors de l'observation de la séance de restitution de leurs travaux aux élèves.

A ces supports classiques, sont adjointes des observations de classe : elles relèvent de la préoccupation de disposer de données non seulement contextuelles correspondant aux deux phases d'une situation d'évaluation formelle où les protagonistes sont présents, mais également spécifiques au comportement des élèves et du professeur durant la phase cruciale d'effectuation, notamment.

Sur le plan quantitatif, ont contribué à la constitution du corpus de données :

- 9 professeurs : 2 de mathématiques ; 2 de physique-chimie ; 2 de SVT ; 3 de technologie ;
- 5 collèges dans deux académies ;
- 6 classes ;
- 105 élèves.

3. L'exploitation des données

3.1. Introduction

La part la plus importante du corpus de données est constituée par les réponses données aux questionnaires par les professeurs et leurs élèves. Ils sont donc exploités en priorité : les autres supports ne sont utilisés que ponctuellement dans une logique de triangulation, sans faire l'objet *a priori* d'une exploitation propre.

Dans les questionnaires, les réponses sont données selon une échelle de Likert dont les cotations s'échelonnent de 1 à 4. À propos de l'échelle de Likert, Grawitz (2001) explique l'utilisation des « notes de chaque sujet »²⁰⁹ en les additionnant, ce qui constitue le score de chaque individu. Les scores n'ont aucune signification propre, mais ils permettent de comparer²¹⁰ les répondants entre eux et de constater d'éventuelles différences.

Les scores sont calculés par thème ou par question, puis globalement. Leur comparaison permet

- pour les élèves d'une même classe, de conclure à l'existence de leur conscience évaluative individuelle ;
- pour des professeurs, de confirmer l'existence de leurs intentions évaluatives.

3.2. Deux méthodes d'exploitation

qualitative : les études de cas et l'étude de cas multiples

3.2.1. Des études de cas

Le premier objectif est de montrer l'existence de la conscience évaluative et de confirmer celle des intentions évaluatives. Pour atteindre cet objectif, l'étude de cas particuliers suffit. Chaque situation d'évaluation formelle constitue un cas particulier qui donne lieu à une étude de cas, au sens de Livian (2015). Une étude de cas est définie par :

²⁰⁹ *op. cit.* § 795, p. 750.

²¹⁰ *op. cit.* § 796, p. 752.

- la situation d'évaluation formelle retenue, c'est-à-dire une classe, un professeur et ses élèves, une date ;
- les acteurs interrogés : le professeur et / ou ses élèves ;
- les supports méthodologiques : en priorité, des questionnaires.

La méthodologie par étude de cas est régulièrement critiquée dans la mesure où elle ne permet ni la transférabilité des constats opérés, ni la généralisation des conclusions tirées. Cette critique n'est pas rédhitoire pour cette recherche qui est de type exploratoire, au sens où « la recherche exploratoire peut viser à clarifier un problème qui a été plus ou moins défini »²¹¹. Mettre en évidence la conscience évaluative individuelle des élèves d'une classe donnée, engagés dans une situation d'évaluation formelle particulière suffit à conclure à l'existence de la conscience évaluative des élèves.

3.2.2. L'étude de cas multiples

Le deuxième objectif est d'étudier la variabilité des intentions évaluatives et de la conscience évaluative. Pour ce faire, il est nécessaire de disposer de différents cas comparables et d'en distinguer des traits de convergence et de divergence. En suivant l'argumentation de Leroux (2010) dans le rapport sur sa recherche²¹² qui porte sur les pratiques évaluatives, une méthodologie par *étude de cas multiples* semble la mieux adaptée. En effet, d'après les chercheurs nord-américains qu'elle cite²¹³, la multiplicité des cas étudiés permet « d'identifier et de dégager les éléments récurrents et convergents entre les cas après avoir analysé en profondeur chacun des cas. »

*« Compte tenu de la nécessité de rendre compte des pratiques évaluatives développées dans des contextes réels et propres à différents cours et programmes, nous avons opté pour l'étude de cas multiples. »*²¹⁴

3.2.3. Synthèse partielle

Sur le plan qualitatif, l'exploitation des données est menée par études de cas, et par étude de cas multiples.

²¹¹ Trudel, L., Simart C., Vonarx N. (2005). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherche qualitative en sciences humaines : question de l'heure*. N°5. Université Mac Gill – Montréal.

²¹² L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives.

²¹³ Collerette, 1997 ; Karsenti et Demers, 2000 ; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996 ; Stake, 1995 ; Yin, 1994.

²¹⁴ *Ibid.*

Dix études de cas sont présentées :

- 5 à partir des questionnaires élèves ;
- 1 à partir de deux tableaux de bord ;
- 1 à partir d'un entretien avec le professeur ;
- 3 en utilisant un questionnaire symétrique professeur *vs* élèves.

En outre, une étude de cas multiples concernant les professeurs, menée à partir d'un questionnaire renseigné par 8 professeurs, est présentée.

3.3. La triangulation méthodologique

Préoccupation constante dans une recherche, la scientificité de la démarche nécessite d'être traitée spécifiquement, en raison de l'importance de la place donnée aux enquêtes menées auprès des élèves.

Évoquant les recherches en Sciences humaines et sociales, Pourtois & *al.* (2006)²¹⁵ proposent trois critères de scientificité : validité, critique et triangulation. D'après les auteurs, la validité tient à la qualité de l'argumentation développée ; la critique relève de la mise en évidence des limites induites par la démarche retenue ; enfin, la triangulation est une méthode qui nécessite d'utiliser différentes méthodes et qui est enrichie par la diversité des sources de données. Les deux premiers critères pris en compte tout au long de ce travail donnent lieu à un développement spécifique dans le chapitre 6.

En ce qui concerne la triangulation, deux formes de triangulation sont exploitées :

- la variété des sources de données : questionnaires, entretiens, observation de séances de classe ;
- le traitement des données par croisement : une affirmation faite dans la réponse à un item dans un questionnaire peut être confirmée, relativisée ou infirmée par ce que le chercheur a pu observer dans la classe, ou par les réponses faites dans le cadre d'un entretien.

²¹⁵ Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2006). Chapitre 7. Quelle complémentarité entre les approches qualitatives et quantitatives dans les recherches en sciences humaines ? Discussion méthodologique de la recherche de I. Roskam et C. Vandenplas-Holper. In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (éd.), *L'analyse qualitative en éducation* (p. 135-142). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

3.4. L'existence et la prise en compte de biais

3.4.1. Introduction

La triangulation donne une certaine assurance dans l'exploitation des données. En revanche, elle ne dédouane pas le chercheur de l'obligation d'envisager divers biais dans la constitution même du corpus. La littérature ne manque pas de références sur cet aspect de la méthodologie. En fonction des populations concernées (professeurs et élèves) et du caractère sensible de l'objet de la recherche qu'est l'évaluation, deux biais semblent devoir être particulièrement pris en compte : la désirabilité sociale et les artefacts du questionnement (Herbert, 2007).

« Le premier [la désirabilité sociale] résulte de la volonté du répondant de se montrer sous un jour favorable (Crowne et Marlowe, 1960). Le second [les artefacts du questionnement] désigne « l'erreur de mesure résultant de l'adoption d'un comportement de réponse spécifique par le répondant en situation de questionnement s'il croit avoir discerné, même partiellement, l'objectif de ce questionnement. » (Herbert, 2007)²¹⁶

3.4.2. Réalité et prise en compte de la désirabilité sociale et des artefacts du questionnement

Butori et Parguel (2010) indiquent que la désirabilité sociale est liée à l'attractivité de l'enquêteur. Elles présentent ensuite trois facteurs pour décrire l'attractivité de l'enquêteur : similarité, familiarité et sympathie. Bien qu'adaptés à ces travaux, ces trois facteurs apparaissent finalement peu opérants :

- les professeurs sont volontaires et donc l'attractivité de l'enquête (plus que de l'enquêteur) est un élément de contexte commun à tous les professeurs ;
- les élèves sont également « volontaires » en raison de la décision de leur professeur. Pour les élèves, la nouveauté est également un facteur d'attractivité de l'enquêteur.

Le deuxième biais envisagé par Butori et Berguel tient à la forme du questionnaire et des items, ce qu'elles désignent par « les artefacts du questionnement ». Les auteures le décomposent en trois biais : les signes du questionnement (l'interrogé cherche à deviner les objectifs de l'étude) ; leur interprétation (l'interrogé a effectivement deviné l'objectif de

²¹⁶ Butori, R & Parguel, B. (2010). *Les biais de réponse - Impact du mode de collecte des données et de l'attractivité de l'enquêteur*. AFM, 2010, France. <halshs-00636228>, p.3.

l'étude) ; la motivation à répondre positivement ou négativement. Dans la constitution du corpus,

- pour les professeurs, l'influence de ce biais est limitée du fait que les réponses sont données en référence au contexte local ;
- pour les élèves, la lassitude et la démotivation peuvent exister. Dans le but de maîtriser ce risque, certains questionnaires « anormaux » sont sortis de l'étude avant exploitation.

Finalement, ces deux biais n'apparaissent pas suffisamment importants pour mettre en cause la qualité du corpus des données :

- concernant les réponses des élèves :
 - il n'existe pas de réponses attendues : même si cette réalité a été expliquée aux élèves en début de séance, on ne peut exclure que certains d'entre eux aient cherché à donner « les bonnes réponses » ;
 - l'exploitation par comparaison sans visée normative minimise les risques liés à des données éventuellement déformées par ces biais ;
- concernant les professeurs, le risque est qu'ils choisissent leurs réponses en fonction de ce qu'ils pensent être les réponses des élèves : c'est en fait peu probable dans la mesure où ils n'ont pas une connaissance précise du questionnaire – élèves quand ils renseignent leurs propres questionnaires.

Les questionnaires utilisés avec les professeurs et surtout avec les élèves sont intrinsèquement sources de biais dans les réponses apportées par les différentes populations. Toutefois en repérant en amont les réponses « anormales » et en prévoyant une exploitation par comparaison, ces risques ne semblent pas devoir limiter la portée des résultats obtenus.

3.5. Une priorité méthodologique : l'exploitation qualitative des questionnaires

3.5.1. Introduction

Les questionnaires constituent le cœur de l'étude empirique. Ils sont en effet les plus nombreux et les plus fournis :

- leur traitement ne relève pas d'une exploitation statistique avancée parce que les effectifs sont trop faibles : par exemple, le choix a été fait de ne pas utiliser la variance pour étudier la dispersion des réponses des élèves à un item donné, le nombre de réponses n'étant que d'une vingtaine dans chaque étude de cas ;
- les constats tirés à partir des réponses aux questionnaires sont confrontés aux autres sources de données, et exploités conjointement. En cas de décalage, celui-ci est signalé dans l'exploitation des données ou bien les données concernées sont considérées comme anormales et sont donc retirées du corpus.

3.5.2. Les questionnaires-élèves

3.5.2.1. La comparaison des scores

Le choix de recourir à une échelle de Likert dans les questionnaires est fait dans le but de mettre en évidence des différences entre les élèves, en utilisant leurs scores partiels et globaux (Grawitz, 2001).

Pour chaque item, les élèves donnent leurs réponses en cochant l'une des quatre cases (1, 2, 3, 4) correspondant à une échelle de Likert : la cotation 0 est utilisée pour la case *NSP. Ne se prononce pas*. Les items étant regroupés par question ou thématique, les cotations données à chaque item sont additionnées (Grawitz, 2001). Cette opération permet d'attribuer à chaque élève, son score pour chaque question ou thématique. Selon le même procédé, son score global est obtenu en additionnant les scores intermédiaires.

Les scores ont une valeur relative dans le cadre d'une situation d'évaluation particulière. En revanche, il convient de rappeler que la valeur absolue des scores partiels par question ou thématique, ou du score global n'a pas de signification propre et ne peut donc être utilisée pour faire un classement ou une typologie des élèves.

3.5.2.2. La recherche de tendances

Le troisième objectif visé par l'étude empirique est d'investiguer les écarts entre les intentions évaluatives et la conscience évaluative.

A partir des tableaux dans lesquels est consignée la totalité des réponses des élèves aux questionnaires spécifiques à une SEF donnée, l'objectif est de mettre en évidence des tendances par rapport aux propositions faites : dans leur globalité, les élèves sont-ils plutôt en

accord (ou au contraire, en désaccord) avec celles-ci ? Dans ce but, pour chaque item, sont calculés :

- le nombre de réponses « positives » (3 ou 4) ;
- le nombre de réponses « négatives » (1 ou 2) ;
- le nombre de non-réponses (0) ;
- la réponse la plus fréquente.

3.5.3. Les questionnaires-professeurs

La méthode de traitement est la même que pour les questionnaires-élèves : la somme des cotations des items est faite par question ou thème, puis le score global est calculé en additionnant les scores intermédiaires.

En fonction des objectifs visés, les questionnaires professeurs sont exploités différemment, en recourant à des études de cas multiples :

- les réponses de professeurs de différentes disciplines, pour confirmer l'existence des intentions évaluatives individuelles ;
- les réponses de professeurs d'une même discipline ou d'un même collège pour étudier la variabilité des intentions évaluatives.

3.5.4. Les questionnaires professeur vs élèves

Les questionnaires professeurs vs élèves sont conçus pour une exploitation symétrique des réponses données par les élèves et par le professeur. Pour étudier les relations entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative d'élèves-évalués et repérer d'éventuels décalages, les réponses du professeur et les tendances observées dans les questionnaires élèves sont comparées.

3.6. En résumé

Le corpus de données s'est constitué sur deux années scolaires. Sa composition a évolué en fonction de nouvelles exigences suivant la dynamique de la recherche (Reuter, xxx). L'année scolaire 2014-2015 a permis de recueillir des données pour établir l'existence des intentions évaluatives du professeur-évaluateur et de la conscience évaluative des élèves-évalués : elles

ont également permis de tester le contenu et la formulation des items des questionnaires spécifiques liés à une situation d'évaluation formelle.

Suite aux premières conclusions positives concernant la réalité des intentions évaluatives et de la conscience évaluative, l'année scolaire 2015-2016 a permis d'étudier la pertinence des variables V0, V1, V2 et V3 et surtout pour la variable V3, de ses déterminants D1, D2 et D3. De ce fait, les données recueillies accumulées sont complémentaires parce que visant des objectifs différents.

4. La constitution du corpus

4.1. Les professeurs et les classes

4.1.1. Présentation synthétique

Les tableaux 5 et 6 présentent de façon synthétique, respectivement les classes et les professeurs qui ont contribué à l'étude menée :

- Les classes. Ce sont les élèves de 5 classes (105 élèves) qui ont participé à différentes enquêtes dont les supports sont indiqués. Leurs caractéristiques sont présentées dans le tableau 1 ;
- Le tableau 2 comporte différentes caractéristiques des neuf professeurs qui ont contribué à la constitution du corpus de données.

Classe	Niveau	Année scolaire	Nombre d'élèves	Professeurs	Discipline	Supports du recueil de données
CI 1	5 ^{ème}	2014-2015	20	P1	Mathématiques	Questionnaire général
				P2	Physique-chimie	Questionnaire général Observation de séance de restitution
CI 2	5 ^{ème}	2015-2016	20	P2	Physique-chimie	Questionnaire spécifique SEF
				P3	Technologie	Entretien
CI 3	5 ^{ème}	2015-2016	19	P7	SVT	Questionnaire général
CI 4	5 ^{ème}	2015-2016	22	P5	Physique-chimie	Questionnaire spécifique SEF
CI 5	4 ^{ème}	2015-2016	24	P6	SVT	- Questionnaire spécifique SEF - Observation de l'épreuve

Tableau 5 : présentation des élèves

Professeur	Discipline	Niveau d'enseignement	Collège	Année scolaire	Supports du recueil de données
P1	Mathématiques	Classe de 5 ^{ème}	Collège 1	2014-2015	- Entretien - Questionnaire général
P2	Physique-chimie	Classe de 5 ^{ème}	Collège 1	2014-2015 & 2015-2016	- Entretien - Questionnaire général - Questionnaire spécifique à une SEF - Tableau de bord - Observation d'une séance de restitution
P3	Technologie	Classe de 5 ^{ème}	Collège 1	2015-2016	- Entretien - Questionnaire général - Observation d'une séance de restitution
P4	Mathématiques	Classe de 5 ^{ème}	Collège 2	2015-2016	- Questionnaire général
P5	Physique-chimie	Classe de 5 ^{ème}	Collège 2	2015-2016	- Questionnaire général - Questionnaire spécifique à une SEF
P6	SVT	Classe de 4 ^{ème}	Collège 2	2015-2016	- Questionnaire général - Questionnaire spécifique à une SEF - Observation d'une épreuve
P7	SVT	Classe de 5 ^{ème}	Collège 2	2015-2016	- Questionnaire général
P8	Technologie	Classe de 5 ^{ème}	Collège 2	2015-2016	- Questionnaire général
P9	Technologie	Classe de 5 ^{ème}	Collège 3	2015-2016	- Questionnaire général - Tableau de bord

Tableau 6 : présentation des professeurs

4.1.2. Localisation des collèges, identification des professeurs et choix des élèves

Les collèges sont retenus suite à des concours de circonstances favorables. Aucun critère de sélection n'est pris en considération dans le choix des professeurs.

Les collèges dans lesquels les données sont recueillies, se situent respectivement dans les académies de Poitiers et de Dijon. Du fait des hasards qui ont présidé au choix des collèges, la façon dont les professeurs sont sollicités est différente : dans l'académie de Poitiers, le contact est pris directement avec le principal du collège et une réunion est organisée avec les professeurs des disciplines scientifiques ; dans celle de Dijon, c'est principal du collège qui présente la recherche à ses professeurs scientifiques.

4.2. Les données recueillies en fonction des objectifs visés

Les tableaux 7, 8 et 9 présentent de façon synthétique, les données recueillies et leur exploitation en fonction des objectifs visés : les tableaux 7 et 8 portent respectivement sur la conscience évaluative (CE) et sur les intentions évaluatives (IE) ; le tableau 9 est consacré aux écarts entre les intentions évaluatives et la conscience évaluative.

Objectifs visés	Classe	Discipline	Support principal du recueil de données	Exploitation
Existence de la CE	CI 1	Mathématiques	Questionnaire	EDC n°1
	CI 1	Physique-chimie	Questionnaire	EDC n°2
	CI 3	SVT	Questionnaire	EDC n°3
	CI 4	Physique-chimie	Questionnaire	EDC n°4
Variabilité de la CE en fonction de la discipline	CI 1	Mathématiques Physique-chimie	Questionnaire	EDC n°5

Tableau 7. Étude empirique : tableau récapitulatif - conscience évaluative

CE : conscience évaluative ; IE : intentions évaluatives

Objectifs visés	Professeurs	Discipline	Support principal du recueil de données	Exploitation
Existence des intentions évaluatives	8 professeurs : P2 à P9	1 en mathématiques 2 en physique-chimie 2 en SVT 3 en technologie	Questionnaire	Étude de cas multiples
Variabilité des IE, en fonction de la période de l'année	P2	Physique-chimie	Tableau de bord	EDC n°6
	P9	Technologie	Tableau de bord	
Variabilité des IE en fonction de la SEF : étude du contrat didactique, comme déterminant	P3	Technologie	Entretien	EDC n°7

Tableau 8. Étude empirique. Les intentions évaluatives

Objectifs visés	Professeurs	Discipline	Support principal du recueil de données	Étude de cas
Étude des écarts entre IE et CE. Les 3 déterminants	P6	SVT	Questionnaires symétriques professeurs / élèves	EDC n°8
Étude des écarts entre IE et CE. Les 3 déterminants	P5	Physique-chimie	Questionnaires symétriques professeurs / élèves	EDC n°9
Étude des écarts entre IE et CE. Les 3 déterminants	P2	Physique-chimie	Questionnaires symétriques professeurs / élèves	EDC n°10

Tableau 9. Étude empirique. Les écarts entre intentions évaluatives et conscience évaluative

4.3. Les questionnaires

4.3.1. Les questionnaires destinés aux élèves

Dans les différents questionnaires, les élèves sont invités à donner leur niveau d'adhésion avec les affirmations proposées, en cochant les cases étalonnées de 1 à 4 selon une échelle de Likert.

Selon les objectifs visés, deux questionnaires différents sont élaborés : un questionnaire général et un questionnaire en relation directe avec une situation d'évaluation particulière.

- le questionnaire général porte sur la perception que les élèves ont des pratiques évaluatives de leur(s) professeur(s) :
 - il est utilisé en cours d'année ;

- les items sont regroupés par thèmes ;
- l'échelle de Likert peut porter selon les items :
 - sur un niveau d'adhésion : 1, pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP, ne se prononce pas ;
 - sur une fréquence : 1, jamais ; 2, parfois ; 3, souvent ; 4, toujours ; NSP ;
- le questionnaire lié à une situation d'évaluation formelle particulière : il est décomposé en deux parties :
 - la première partie interroge les élèves sur des aspects généraux liés spécifiquement à cette situation d'évaluation : la longueur de l'énoncé, la difficulté, le comportement du professeur pendant l'épreuve, la phase de correction en classe ;
 - la seconde partie suit strictement la structure de l'énoncé et propose des affirmations sur chaque question posée dans l'énoncé.

4.3.2. Les questionnaires destinés aux professeurs

Les questionnaires utilisés avec les professeurs reprennent les caractéristiques suivantes des questionnaires des élèves :

- deux questionnaires distincts : un général, un lié à une situation d'évaluation formelle ;
- une structuration par thèmes ;
- des items pour lesquels ils donnent leur niveau d'adhésion, selon une échelle de Likert (de 1 à 4 ; 0 correspondant à *Ne se prononce pas*, NSP).

Toutefois, ils diffèrent sur deux points :

- le questionnaire général comporte en plus deux questions ouvertes ;
- certains items portent sur le même objet dans les questionnaires élèves et professeurs : la formulation peut en être différente pour tenir compte des positions différentes du professeur et des élèves dans une situation d'évaluation formelle.

4.4. Le tableau de bord

Le tableau de bord est construit à partir de l'application Smartsheet de Google Chrome. Au cours des deux années scolaires durant lesquelles les données ont été collectées, l'avancement de la réflexion théorique et une plus grande précision dans la formulation de la problématique

ont conduit à modifier à la marge le tableau de bord entre 2014-2015 et 2015-2016. Dans ses deux versions, il comporte :

- en lignes, les situations d'évaluation formelle successives organisées au cours de l'année ;
- en colonnes, les critères retenus pour amener le professeur à exprimer l'analyse qu'il fait pour chaque SEF.

La structure et les différentes rubriques sont présentées, page 202 (encadré 4).

4.5. Les autres données

4.5.1. Les entretiens

4.5.1.1. Avec les élèves

Au cours des deux années de recueil de données, des élèves ont été interrogés dans le cadre d'entretiens pour lesquels les aspects suivants sont demeurés inchangés :

- c'est sous la responsabilité des professeurs que les élèves sont désignés :
 - soit, ce sont les professeurs eux-mêmes qui choisissent les 5 ou 6 élèves. Le choix est fait selon différents critères tels que le niveau scolaire (bon, moyen, faible), le sexe (fille ou garçon), mais surtout l'aptitude à s'exprimer devant le chercheur, tout au moins telle que les professeurs l'imaginent. En effet, la situation est inédite pour les élèves concernés : dans le cadre de l'établissement scolaire, ils doivent réfléchir et donner un avis sur un aspect sensible de la classe qui les concerne directement, ainsi que sur leur professeur ;
 - une fois, le professeur préfère demander des volontaires pour participer à un entretien. Il note le nom des postulants sans intervenir sauf pour s'assurer d'un équilibre entre filles et garçons, demandant alors une fille supplémentaire pour ne pas avoir à supprimer un nom de garçon, de la liste des velléitaires ;
- les entretiens sont menés en présence d'un témoin de moralité, sollicité par le professeur en accord avec la direction du collège ;
- ils sont organisés à la suite de la séance où le professeur a restitué leurs travaux aux élèves. De ce fait, les réponses sont en principe en rapport avec cette situation d'évaluation.

En revanche, la forme des entretiens a évolué :

- ils sont d'abord collectifs (d'une durée moyenne d'une vingtaine de minutes), centrés sur la SEF que le professeur venait de corriger en classe, après avoir rendu leurs copies aux élèves. Cette forme est abandonnée parce qu'elle ne permet pas un recueil équilibré des opinions des élèves : certains sont plus bavards, parlent plus fort, sont plus à l'aise ;
- ils sont donc ensuite individuels, d'une durée inférieure à 10 minutes : certains ont permis de renseigner un questionnaire dont les items successifs étaient lus aux élèves, en explicitant en tant que de besoin le sens des items pour s'assurer de la conformité de la réponse de l'élève avec ce qu'il pense « vraiment ». La reformulation ou l'explicitation de certains items sont apparues nécessaires pour éviter des « réponses au hasard » : le risque de biais est manifeste.

4.5.1.2. Avec les professeurs

Les entretiens sont conçus pour être en relation directe avec une situation d'évaluation particulière, mais souvent les réponses des professeurs sont de portée générale ce qui leur permet de donner une certaine neutralité à leurs réponses. Leur durée est de l'ordre d'une heure.

Les entretiens avec les professeurs se déroulent de la façon suivante :

- ils sont menés, à la suite d'une séance de restitution de leurs travaux aux élèves ;
- le déroulement a évolué entre les deux années :
 - en 2014-2015, les questions et relances du chercheur s'appuyaient sur les réponses données par le professeur ;
 - en 2015-2016, les entretiens sont structurés par les cinq phases successives d'une SEF : pour chacune d'entre elles, la première sollicitation est de « raconter comment vous avez fait... » ;
- les entretiens ont duré entre 50 minutes et 1 h 10 minutes ;
- ils ont été intégralement retranscrits par le chercheur lui-même.

4.5.2. Des observations de classes

La salle de classe est parfois présentée comme une boîte noire. Ceci est peut-être encore plus vrai quand il s'agit de séances liées à l'évaluation. Or, la phase d'effectuation (phase 3) et

celle de restitution de leurs travaux aux élèves (phase 5) sont les seules où des interactions entre les protagonistes sont directement observables. En assistant à ces séances, l'objectif est de mieux connaître le comportement du professeur-évaluateur et celui des élèves au cours de la situation d'évaluation formelle.

4.5.2.1. La séance de restitution des travaux aux élèves et de correction en classe

Ces séances correspondent à la phase 5 d'une situation d'évaluation formelle. Elle en constitue la dernière étape ainsi que la transition avec les apprentissages ultérieurs. Elle est le lieu et le moment privilégiés de réalisation des *feedbacks* collectifs et individuels. Dans sa forme et son organisation, il est difficile de la distinguer d'une séance d'apprentissage.

Ces séances sont filmées avec un caméscope ordinaire dans l'objectif de conserver une trace de la situation : positionnement du professeur, gestion des échanges, distribution et répartition de la parole entre les élèves et entre le professeur et les élèves, attention portée aux questions individuelles. Ces captations s'inscrivent dans la logique de triangulation.

L'observation permet également de visualiser la posture que le professeur-évaluateur privilégie (Jorro, 2000).

4.5.2.2. L'épreuve

Dans la situation d'évaluation formelle, l'épreuve constitue l'élément central au cours duquel se matérialise l'objet évalué, c'est-à-dire la production écrite de l'élève. Les conditions de cette matérialisation font partie des éléments à connaître pour comprendre l'ensemble du processus.

Il est important d'observer les conditions dans lesquelles l'épreuve se déroule pour connaître la réalité du contrat et de la négociation didactiques durant cette phase (Millon-Fauré, 2013), ainsi que d'éventuelles interactions. Une seule séance est observée (classe 5, P6, SVT) : sans guide d'observation établi *a priori*, le contenu et la forme de la plupart des interventions du professeur-évaluateur à partir de l'entrée dans la classe jusqu'au moment où toutes les copies sont ramassées sont relevés.

4.5.2.3. Conclusion intermédiaire

Les observations de classes qui sont menées ici ne peuvent être considérées comme des éléments fondateurs de l'étude empirique en raison notamment de la fragilité de la méthodologie. En revanche, elles révèlent l'existence d'éléments qui seraient restés cachés alors qu'ils sont de nature à modifier le contrat didactique et à influencer la négociation didactique :

- au cours de l'épreuve, différentes interactions actives se développent à travers le comportement des élèves et la réaction du professeur. Le professeur peut être amené à faire évoluer ses intentions évaluatives pendant l'épreuve : la négociation didactique est au cœur de ces interactions ;
- dans la phase de correction et restitution, la négociation et le contrat didactiques se manifestent dans la façon dont les élèves reçoivent le jugement évaluatif, et dans leur façon de participer à la séance de correction.

Chapitre 4 : Existence et variabilité de la conscience évaluative et des intentions évaluatives

Le chapitre 4 présente les données recueillies dans l'objectif de confirmer l'existence des intentions évaluatives du professeur-évaluateur et d'étudier l'existence de la conscience évaluative d'un élève évalué. Leur variabilité est ensuite explorée.

Ces questions d'existence et de variabilité sont étudiées à partir de sept études de cas.

1. Introduction

Le processus évaluatif se développe à l'initiative du professeur-évaluateur. L'action et la réaction de chaque élève en dépendent.

Ce chapitre comporte deux parties :

- la première partie traite de la conscience évaluative. Les données présentées, analysées et exploitées ont été recueillies dans des classes de 5^{ème}. en mathématiques, en physique-chimie (2 cas) et en SVT. Les réponses des mêmes élèves en mathématiques et en physique-chimie sont comparées ;
- la deuxième partie traite des intentions évaluatives du professeur-évaluateur. Bien que régulièrement évoquées dans la littérature scientifique, les données recueillies permettent d'en confirmer l'existence. Huit professeurs ont répondu à un questionnaire général. La variabilité des intentions évaluatives en fonction de la discipline d'enseignement et du temps est ensuite étudiée.

2. Existence et variabilité de la conscience évaluative

2.1. Introduction

Les études de cas sont menées à partir des réponses à un questionnaire, des élèves de trois classes situées dans trois collèges différents.

- la première classe (Cl 1) a 20 élèves qui sont interrogés sur les pratiques évaluatives de leurs professeurs de mathématiques (P1) et de physique-chimie (P2). La population du collège est décrite par le chef d'établissement comme assez défavorisée : l'établissement est classé ECLAIR²¹⁷ ;
- la deuxième classe (Cl 3) a 19 élèves qui sont interrogés sur les pratiques de leur professeur de SVT (P6) ; le collège est situé en zone rurale, dans un bourg d'environ 1300 habitants ;

²¹⁷ École, collège et lycée pour l'ambition et la réussite.

- la troisième classe (Cl 4) a 22 élèves qui sont interrogés sur les pratiques de leur professeur de physique-chimie (P 5) ; le collège est situé en zone rurale, dans un bourg de 1600 habitants.

2.1.1. Présentation du questionnaire

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Q1. Que pensez-vous en général des évaluations en ... <ul style="list-style-type: none"> ○ Q1.1 leur nombre ○ Q1.2 leur longueur ○ Q1.3 leur difficulté ○ Q1.4 le programme à réviser - Q2. Quand votre professeur vous rend votre copie, vous regardez <ul style="list-style-type: none"> ○ Q2.1 les annotations ○ Q2.2 les notes partielles ○ Q2.3 le commentaire global ○ Q2.4 la note globale - Q3. Vous trouvez les corrections faites en classe <ul style="list-style-type: none"> ○ Q3.1 intéressantes ○ Q3.2 elles vous aident à mieux comprendre ○ Q3.3 utiles - Q4. Dans une évaluation en ..., pour vous ce qui est important <ul style="list-style-type: none"> ○ Q4.1 avoir une bonne note ○ Q4.2 faire plaisir à mes parents ○ Q4.3 avoir mieux réussi que ses copains ○ Q4.4 ne pas avoir une mauvaise note ○ Q4.5 avoir bien réussi après avoir bien révisé ○ Q4.6 avoir un commentaire du professeur qui fait plaisir - Q5. D'après vous, le professeur de ... fait des évaluations pour quelle raison <ul style="list-style-type: none"> ○ Q5.1 vérifier que vous écoutez bien en classe ○ Q5.2 empêcher qu'il y ait le bazar dans la classe ○ Q5.3 mieux vous connaître ○ Q5.4 vous donner une note en fin de trimestre ○ Q5.5 vous préparer à passer des examens ○ Q5.6 vous forcer à travailler régulièrement ○ Q5.7 vérifier que vous comprenez bien - Q6. Après que votre professeur vous a rendu votre copie <ul style="list-style-type: none"> ○ Q6.1 vous vous en ressentez ○ Q6.2 votre professeur vous demande de vous y reporter ○ Q6.3 vous la gardez ○ Q6.4 vous la rangez à un endroit précis. |
|---|

Encadré 1 : études de cas n° 1, 2, 3 : structure du questionnaire général-élèves

L'encadré 1 donne la liste des 24 items : ils sont regroupés en 6 thématiques. L'encadré 1 bis détaille les réponses proposées aux élèves pour chaque question, selon une échelle de Likert.

Question	Cotation des réponses
Q1	4 : très bien ; 3 : bien ; 2 : pas bien ; 1 : pas bien du tout ; 0 : je ne sais pas quoi répondre
Q2	4 : toujours ; 3 : souvent ; 2 : rarement ; 1 : jamais ; 0 : je ne sais pas quoi répondre
Q3	4 : toujours ; 3 : souvent ; 2 : rarement ; 1 : jamais ; 0 : je ne sais pas quoi répondre
Q4	4 : toujours ; 3 : souvent ; 2 : rarement ; 1 : jamais ; 0 : je ne sais pas quoi répondre
Q5	4 : tout à fait d'accord ; 3 : plutôt d'accord ; 2 : plutôt pas d'accord ; 1 : pas du tout d'accord ; 0 : je ne sais pas quoi répondre
Q6	4 : en général ; 3 : souvent ; 2 : rarement ; 1 : jamais ; 0 : je ne sais pas quoi répondre.

Encadré 1bis : questionnaire général - élèves : explicitation des cotations des réponses

2.1.2. Méthode d'exploitation des données

2.1.2.1. La méthode par comparaison des scores

Deux remarques préalables sont à noter à propos de l'exploitation des données recueillies :

- le choix de valeurs exclusivement positives (0, 1, 2, 3 ou 4) rend impossible, les compensations entre les réponses : un « plutôt pas d'accord » coté 2 n'est pas compensé par un « tout à fait d'accord » coté 4 ;
- il n'est pas possible de donner une signification propre au score global puisqu'il est obtenu en ajoutant des nombres qui ont des sens différents (cf. encadré 1bis).

Les données recueillies sont exploitées en comparant les scores obtenus par les élèves, globalement et par question :

- les scores intermédiaires permettent de comparer les réponses des élèves à une question donnée :
 - si deux élèves ont des scores différents, c'est qu'ils ont répondu différemment au moins à l'un des items²¹⁸ ;
 - si deux élèves obtiennent le même score, la comparaison nécessite d'étudier les cotations attribuées à chaque item, ce qui permet de conclure ;
- sur l'ensemble du questionnaire, la même procédure est utilisée en additionnant les scores de chaque question pour obtenir le score général d'un élève. Le mode d'exploitation est alors le suivant :
 - dans une première étape, comparaison des scores généraux ;

²¹⁸ Parce que le score global est le résultat de la somme de nombres entiers positifs.

- dans une deuxième étape, en cas d'égalité entre les scores généraux, comparaison des scores par question ;
- éventuellement dans une troisième étape, en cas d'égalité entre les scores généraux et entre les scores par question, comparaison des cotations par item.

2.1.2.2. La méthode par études de cas

Les populations constituées par les élèves d'une classe ont de faibles effectifs. Afin de pouvoir exploiter des outils classiques de statistiques descriptives (moyenne, médiane, écart-type), une solution serait de regrouper ces sous-populations. Cette possibilité est toutefois écartée en référence à la notion d'évaluation située au sens de Mottier Lopez (2006). Le microcosme que constituent la classe et ses règles de fonctionnement, est une caractéristique plus forte dans les pratiques évaluatives que le niveau et la discipline d'enseignement, considérés de façon générale. La population constituée par les élèves de deux classes de collègues différents interrogés à propos des pratiques évaluatives dans une discipline donnée n'a pas de réalité parce que les professeurs et les contextes sont différents.

Les questionnaires des élèves de classes différentes sont donc exploités séparément. En revanche, les questionnaires des élèves de la classe 1 en mathématiques et en physique-chimie sont comparés.

2.2. Existence de la conscience évaluative

2.2.1. Introduction

L'ensemble des réponses données par les élèves des différentes classes est présenté dans l'annexe :

- les tableaux comportent le score global de chaque élève ;
- pour les élèves de la première classe (classe 1), interrogés à propos des pratiques évaluatives en mathématiques et en physique-chimie, les tableaux récapitulent le score de chaque élève à chaque question en mathématiques et en physique-chimie, puis le total obtenu sur l'ensemble des questions.

Chaque questionnaire donne lieu à une étude de cas. Les quatre études de cas (une en mathématiques, deux en physique-chimie et une en SVT) mettent en évidence le caractère personnel des réponses données par les élèves. Dans aucun des quatre échantillons, deux

élèves n'ont répondu globalement de la même façon : au contraire, les similarités partielles sont plutôt de l'ordre de l'exception. En interprétant ces résultats, il est possible de conclure positivement à l'existence de la conscience évaluative individuelle des élèves.

La comparaison des réponses des élèves de la classe 1 sur les pratiques évaluatives en mathématiques et en physique-chimie est menée dans l'étude de cas n°5. Deux conclusions peuvent en être tirées :

- d'abord, les élèves interrogés n'ont pas la même conscience évaluative en mathématiques et en physique-chimie : la discipline d'enseignement serait donc une variable de la conscience évaluative ;
- ensuite, aucune tendance commune aux élèves ne se dégage qui permettrait de caractériser les pratiques évaluatives de leurs professeurs telles que leur conscience évaluative leur fait percevoir.

Dans les paragraphes suivants, les cinq études de cas (EDC) sont présentées : leurs caractéristiques générales sont données dans le tableau 10.

Étude de cas (EDC)	Discipline	Niveau d'enseignement	Classe	Nb d'élèves de la classe	Nb de questionnaires exploités
EDC n°1	Mathématiques	5 ^{ème}	Cl 1	20	19
EDC n°2	Physique-chimie	5 ^{ème}	Cl 1	20	20
EDC n°3	SVT	5 ^{ème}	Cl 3	19	18
EDC n°4	Physique-chimie	5 ^{ème}	Cl 5	22	22
EDC n°5	Mathématiques Physique-chimie	5 ^{ème}	Cl 1	20	19

Tableau 10 : existence et variabilité de la conscience évaluative. Récapitulatif des études de cas

2.2.2. Étude de cas n°1 : mathématiques en 5^{ème}

L'étude de cas n°1 concerne les 20 élèves d'une classe de 5^{ème} (Cl 1), interrogés sur les pratiques évaluatives de leur professeur de mathématiques.

L'ensemble des questionnaires renseignés par les élèves sont regroupés dans l'annexe numérique, dans le fichier *EDC n°1 – originaux questionnaires élèves*. Le modèle du questionnaire-élèves et le tableau récapitulatif des réponses des élèves sont présentés dans l'annexe (respectivement, pages 3 et 15).

2.2.2.1. Présentation et analyse des données

Parmi les 20 réponses, une semble devoir être écartée. Les réponses de l'élève 5-GS18 comportent différentes « anomalies » : un total de 4 pour la question Q.4 et de 0 pour la question Q. 6. L'échantillon exploité est donc de 19 élèves. Ce cas anormal étant écarté,

- les scores globaux prennent 14 valeurs différentes, entre 65 et 93 ;
- une seule valeur (76) apparaît trois fois, ce qui peut laisser croire à une similitude entre les élèves : en utilisant la méthode d'exploitation présentée précédemment, il suffit d'étudier les réponses données à chaque question par ces élèves, pour constater des différences entre celles-ci (cf. tableau 11). Bien qu'obtenant le même total, ces élèves n'ont pas donné les mêmes réponses ;

Math.	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Total
5-GS 1	10	12	4	16	22	12	76
5-GS 2	11	13	7	17	18	10	76
5-GS 17	9	12	9	17	20	9	76

Tableau 11 : étude de cas n° 1. Questionnaire élèves : scores par question des élèves 1, 2, 17

- trois valeurs (81, 86 et 88) apparaissent deux fois ; la méthode d'exploitation met en évidence des différences dans la façon dont ces élèves ont répondu ;
- les 12 autres valeurs n'apparaissent qu'une seule fois ;
- au final, tous les élèves ont répondu de façon différente, même si dans les quelques cas présentés ci-dessus, ils obtiennent les scores globaux identiques.

2.2.2.2. Exploitation des données

Ces premiers résultats mettent en évidence que les élèves font preuve d'un individualisme certain dans la façon dont ils répondent au questionnaire qui leur est proposé : il n'y a pas deux élèves qui répondent de la même façon à l'ensemble des 24 items de ce questionnaire. En reprenant la terminologie propre à cette recherche, cela peut donc être interprété comme une première validation de l'existence d'une conscience évaluative individuelle vis-à-vis des pratiques évaluatives, propre à chaque élève.

2.2.3. Étude de cas n° 2 : physique-chimie en 5^{ème}

L'étude de cas n°2 concerne les 20 élèves d'une classe de 5^{ème} (Cl 1), interrogés sur les pratiques évaluatives de leur professeur de physique-chimie.

L'ensemble des questionnaires renseignés par les élèves est regroupé dans l'annexe numérique, dans le fichier *EDC n°2 – originaux questionnaires élèves*. Le modèle du questionnaire-élèves et le tableau récapitulatif des réponses des élèves sont présentés dans l'annexe (respectivement, pages 3 et 17).

2.2.3.1. Présentation et analyse des résultats

Comme pour les mathématiques, les scores globaux en physique-chimie comportent une valeur anormale, parce que très éloignée des scores des autres élèves : 56, score global de l'élève 5-GS14. Toutefois, les résultats obtenus aux différentes questions ne laissent pas apparaître d'anomalie particulière : cet élève apparaît régulier dans ses réponses. Le choix est donc fait de considérer cette réponse comme valide.

Les scores globaux prennent 16 valeurs (au lieu de 15 en mathématiques, les 14 prises en compte + la valeur écartée) : 4 valeurs (83, 94, 95, 98) apparaissent 2 fois. En se référant à la méthode d'exploitation, le tableau 12 montre que ces scores sont obtenus de façon différente par les élèves concernés.

Phys. - chimie.	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Total
5-GS 1	13	14	11	16	20	9	83
5-GS10	12	14	9	18	20	10	83
5-GS5	12	12	12	21	24	13	94
5-GS6	16	14	12	20	21	11	94
5-GS7	16	15	12	18	20	14	95
5-GS8	16	16	12	19	20	12	95
5-GS16	16	16	10	23	18	15	98
5-GS19	16	16	12	22	22	10	98

Tableau 12 : étude de cas n° 2. Questionnaire élèves : scores par question des élèves 1, 10 ; 5, 6 ; 7, 8 ; 16, 19.

2.2.3.2. Exploitation des données

Le constat d'individualisme fait ci-dessus à propos de la perception des pratiques évaluatives en mathématiques est également observable dans les réponses que les élèves font à propos de celles en physique-chimie. Cela constitue donc une seconde validation de l'existence de la conscience évaluative individuelle des élèves.

2.2.4. Étude de cas n°3 : SVT en 5^{ème}

L'étude de cas n°3 concerne les 19 élèves d'une classe de 5^{ème} (Cl 3), interrogés sur les pratiques évaluatives de leur professeur de SVT.

L'ensemble des questionnaires renseignés par les élèves sont regroupés dans l'annexe numérique, dans le fichier *EDC n°3 – originaux questionnaires élèves*. Le modèle du questionnaire-élèves et le tableau récapitulatif des réponses des élèves sont présentés dans l'annexe (respectivement, pages 3 et 19).

2.2.4.1. Présentation et analyse des données

Les scores globaux de deux élèves se démarquent de ceux de leurs camarades :

- l'élève 5-P1 qui a un score de 56, en raison du nombre très important d'absence de réponses : il semble donc préférable de ne pas tenir compte des résultats de cet élève ;
- l'élève 5-P17 a un total de 66 : l'analyse détaillée de ses réponses ne montre ni lassitude, ni réponses données au hasard. Il semble donc possible de le maintenir dans l'échantillon ;
- l'ensemble exploité comporte donc 18 questionnaires (19 – 1).

Dans les 18 questionnaires exploités, les scores globaux prennent 15 valeurs différentes. Seules 3 valeurs (84, 96 et 97) apparaissent deux fois. Le tableau 13 donne le détail des réponses aux différentes questions, données par les 6 élèves concernés. Les différences sont nettes sauf pour la question 3 sur les corrections en classe qui ne comporte que 3 items.

SVT	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Total
5-P10	12	11	11	21	18	11	84
5-P15	9	15	11	19	17	13	84
5-P4	15	15	12	18	21	15	96
5-P6	13	15	11	17	25	15	96
5-P2	13	13	12	23	23	13	97
5-P13	14	16	10	22	21	14	97

Tableau 13 : étude de cas n° 3. Questionnaire élèves : scores par question des élèves 10, 15 ; 4, 6 ; 2, 13.

2.2.4.2. Exploitation des données

La configuration générale des réponses conduit aux mêmes interprétations que dans les deux études de cas précédentes : les élèves manifestent un individualisme net dans leur

appréhension des pratiques évaluatives de leur professeur de SVT. Cela constitue une nouvelle validation de l'existence de la conscience évaluative, d'autant qu'il ne s'agit ni du même groupe d'élèves, ni de la même discipline, ni du même collège.

2.2.5. Étude de cas n°4 : physique-chimie en 5^{ème}

L'étude de cas n°4 concerne les 22 élèves d'une classe de 5^{ème} (Cl 3), interrogés sur les pratiques évaluatives de leur professeur de physique-chimie.

L'ensemble des questionnaires renseignés par les élèves sont regroupés dans l'annexe numérique, dans le fichier *EDC n°4 – originaux questionnaires élèves*. Le modèle du questionnaire-élèves et le tableau récapitulatif des réponses des élèves sont présentés dans l'annexe (respectivement, pages 3 et 23).

2.2.5.1. Présentation et analyse des données

Parmi les 22 questionnaires recueillis, celui de l'élève 5-B5 comporte des réponses qui semblent peu réfléchies, notamment par l'usage un peu trop systématique de la cotation 4. Pourtant cet élève fait ponctuellement preuve de discernement en rejetant nettement l'idée que dans une évaluation, il serait important d'avoir mieux réussi que ses copains (Q4-2), et que le professeur fait des contrôles pour empêcher qu'il y ait le bazar dans la classe (Q5-2) ; ces deux prises de position très marquées peuvent laisser penser que les autres réponses n'ont pas été données au hasard et donc il ne semble pas pertinent de sortir cet élève de l'échantillon.

Cette classe se distingue assez nettement des trois précédentes :

- par une moindre diversité des réponses : en effet, celles-ci se répartissent entre 12 valeurs, de 75 à 105 ;
- 3 valeurs (84, 89 et 99) sont obtenues 3 fois ; 4 valeurs (75, 87, 94 et 96) le sont 2 fois ; et donc, seulement 5 valeurs (81, 88, 95, 97 et 105) le sont 1 fois.

2.2.5.2. Exploitation des données

Les tableaux 14 et 15 montrent que même si certaines similitudes apparaissent, les élèves n'ont pas répondu de la même façon. On peut remarquer une très forte similitude dans les réponses des élèves 5-B6 et 5-B8 : la seule explication envisageable à ce stade, est qu'ils sont les seuls à se qualifier d'excellents élèves, ce qui pourrait suggérer une relation entre la conscience évaluative et la réussite scolaire.

P-C	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Total
5-B9	13	14	10	16	18	13	84
5-B10	13	11	6	21	22	11	84
5-B11	12	11	7	22	21	11	84
5-B15	14	15	9	17	22	12	89
5-B19	12	15	8	22	23	9	89
5-B21	8	16	10	22	20	13	89
5-B6	16	16	12	22	21	12	99
5-B8	16	16	12	22	22	11	99
5-B14	16	15	11	19	26	12	99

Tableau 14 : étude de cas n° 4. Questionnaire élèves : scores par question des élèves 9, 10, 11 ; 15, 19, 21 ; 6, 8, 14

Ce quatrième échantillon d'élèves de 5^{ème} fournit des réponses moins variées que les trois classes précédentes. Toutefois, des différences nettes sont encore présentes, ce qui confirme les premières conclusions concernant l'existence de la conscience évaluative, propre à chaque élève.

P-C.	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Total
5-B12	14	11	3	20	17	10	75
5-B20	10	11	9	22	16	7	75
5-B17	12	12	11	23	19	10	87
5-B22	14	14	10	23	18	8	87
5-B1	15	14	11	21	20	13	94
5-B2	14	15	11	17	22	15	94
5-B4	14	14	11	20	25	12	96
5-B13	16	16	11	22	20	11	96

Tableau 15 : étude de cas n° 4. Questionnaire élèves : scores par question des élèves 12, 20 ; 17, 22 ; 1, 2 ; 4, 13

2.2.6. Synthèse partielle : une première validation de l'existence de la conscience évaluative est apportée

Ce sont au total 79 questionnaires qui sont exploités :

- Les réponses de 19 élèves de la classe 1 (5^{ème}) concernant les mathématiques et de 20 élèves pour la physique-chimie ;
- 18 élèves de la classe 3 (5^{ème}) ont répondu au questionnaire concernant les SVT ;
- 22 élèves de la classe 5 (5^{ème}) ont répondu au questionnaire concernant la physique-chimie.

Dans ces trois classes, les réponses des élèves montrent une diversité dans leur appréhension des pratiques évaluatives de leurs professeurs : ni la discipline d'enseignement, ni l'appartenance à un collège particulier ne permettent de prévoir les réponses des élèves dans leur globalité. L'importance de la personnalité de chaque élève dans son appréhension des pratiques évaluatives de son professeur est donc primordiale. C'est en ce sens que ces études de cas permettent d'envisager que les élèves du collège (tout particulièrement de 5^{ème}) ont une conscience évaluative individuelle.

2.3. Variabilité de la conscience évaluative en fonction de la discipline

2.3.1. Introduction : méthode d'exploitation des données

Les pratiques évaluatives telles qu'elles sont perçues par les élèves dépendent du niveau d'enseignement, de la discipline et du professeur qui enseigne celle-ci. Pour comparer la conscience évaluative des élèves dans deux disciplines, ce sont les données recueillies auprès des élèves de la classe 1, en mathématiques et en physique-chimie, qui sont exploitées. La méthode relève de la méthode d'étude de cas multiples dans laquelle certains paramètres sont neutralisés afin de distinguer l'importance d'autres.

Le tableau récapitulatif des réponses des élèves, respectivement en mathématiques et en physique-chimie, ainsi que la synthèse de ces réponses sont présentées en annexe (respectivement, pages 27 et 33).

Le tableau de la page 27 de l'annexe présente l'ensemble des scores par question en mathématiques (resp. en physique-chimie). Les scores globaux déjà utilisés précédemment (études de cas n° 1 et 2 ; annexe, pages 15 et 17)) sont reportés dans la colonne *Total*. Pour comparer l'appréhension d'un élève vis-à-vis des pratiques évaluatives de son professeur de mathématiques (resp. de physique-chimie), ce tableau est exploité par ligne. La méthode pour comparer les deux totaux consiste à calculer leur différence : total (mathématiques) – total (physique-chimie), dont le résultat est reporté dans la colonne *Delta*. Celui-ci peut être positif, négatif ou nul :

- si delta est nul, la méthode d'exploitation déjà utilisée précédemment amène à comparer les scores (et leurs différences) pour chaque question (voire chaque item), ce qui permet de conclure si les réactions sont les mêmes ou si elles sont différentes ;
- dans les deux autres cas, le seul fait que le résultat ne soit pas égal à 0 suffit à conclure à l'existence d'un écart entre les réponses en mathématiques et en physique-chimie. En revanche, ni le signe de la différence (positif / négatif), ni sa valeur absolue n'ont de signification potentiellement exploitable.

2.3.2. Étude de cas n°5 : étude comparative en mathématiques et physique-chimie (5^{ème})

L'étude de cas n°5 concerne les 20 élèves d'une classe de 5^{ème} (Cl 1), interrogés parallèlement sur les pratiques évaluatives de leur professeur de physique-chimie et de mathématiques. Ce sont les résultats déjà exploités dans les études de cas n° 1 et 2 qui sont utilisés. Le questionnaire sur les mathématiques de l'élève 5-GS18 ayant été écarté, l'échantillon est constitué de 19 éléments.

2.3.2.1. Présentation et analyse des données

De la lecture de la colonne *DELTA* du tableau de synthèse (annexe, page 33), les points suivants ressortent :

- seul l'élève 5-GS15 a un résultat égal à 0. Ses résultats sont présentés dans le tableau 12. La méthode d'exploitation montre qu'il ne répond « de la même façon » qu'aux questions Q.2 et Q.6. Pour les quatre autres questions, ses réponses ne sont pas semblables, ce qui permet de dire que globalement ses réponses sont différentes en mathématiques et en physique-chimie ;

	Q1.		Q2		Q3		Q4		Q5		Q.6		TOTAL		DELTA
	M	PC	M	PC	M	PC	M	PC	M	PC	M	PC	M	PC	M – PC
5 - GS 15	11	12	15	15	12	9	20	19	14	17	12	12	84	84	0

Tableau 16- - Extrait annexe, page 33

- pour les 18 autres élèves – compte tenu du fait qu'un cas a été écarté à cause de ses réponses en mathématiques – delta n'étant pas nul, chaque élève répond différemment

à propos des pratiques évaluatives de leurs professeurs de mathématiques et de physique-chimie.

2.3.2.2. Exploitation des données

Les 19 élèves de l'échantillon donnent des réponses différentes en mathématiques et en physique-chimie. Dès lors que pour un élève donné, son score obtenu en mathématiques est la marque de l'existence de sa conscience évaluative dans cette discipline (voir étude de cas n°1), et parallèlement son score en physique-chimie est la marque de sa conscience évaluative dans cette discipline (voir étude de cas n°2), les différences observées permettent de conclure pour cet élève à une variation de sa conscience évaluative, selon la discipline. En réitérant ce raisonnement pour les 19 élèves de l'échantillon, la variabilité de la conscience évaluative en fonction de la discipline est envisageable.

2.3.3. Synthèse partielle : la conscience évaluative varie en fonction de la discipline

L'exploitation des données recueillies par questionnaire auprès des 19 élèves de 5^{ème} montre que la conscience évaluative varie selon la discipline. La généralisation aux quatre disciplines scientifiques n'est pas prouvée. Il faudrait compléter l'investigation en interrogeant les élèves d'une même classe dans les quatre disciplines scientifiques du collège à la même période : les conditions nécessaires n'ont pas pu être réunies dans le cadre de cette recherche. Les travaux concernant des situations d'évaluation formelle spécifiques qui sont présentés dans le chapitre 5 permettent d'inférer que ces conclusions partielles peuvent être étendues aux quatre disciplines du collège.

Par ailleurs, ces premières conclusions nécessitent d'être confirmées pour les raisons suivantes :

- la fiabilité des réponses données par les élèves, L'examen des réponses a amené à n'éliminer que celle de deux élèves, dans les différentes classes, mais il n'est pas possible pour autant d'affirmer que les autres réponses sont toutes, absolument fiables ;
- la variabilité selon la discipline telle qu'elle est étudiée ici ne permet pas de distinguer la discipline d'enseignement (ses contenus, ses règles) et son enseignement contextualisé et personnalisé par le professeur. Les élèves ont répondu en référence à

des pratiques contextualisées liées à un certain professeur et à un groupe-classe particulier. Deux axes de recherche permettraient d'éclairer cette question : l'effet-maître (Bressoux, 1994) et l'évaluation située (Mottier Lopez, 2006).

L'approche globale permet de répondre aux objectifs visés dans cette recherche. Par leur caractère inédit, certains items donnent des indications nouvelles sur le comportement des élèves vis-à-vis des pratiques évaluatives de leurs professeurs.

Par exemple, dans leurs réponses aux questions suivantes :

- la question Q4 : leur désaccord avec l'idée d'émulation ou de concurrence (question Q4.3) ; l'importance « morale » qu'ils donnent à la reconnaissance du travail (Q4.5 *Avoir bien réussi après avoir bien révisé*) ;
- la question Q5 : la diversité de leur compréhension des raisons pour lesquelles leurs professeurs font des évaluations.

2.4. En résumé

Apporter la preuve de l'existence d'une notion nouvelle ne nécessite pas un nombre important de données, émanant d'échantillons représentatifs : il suffit de trouver un seul cas pour pouvoir conclure. Dans cette partie, l'objectif était de montrer que les élèves appréhendent et réagissent différemment aux intentions et aux pratiques évaluatives de leurs professeurs (faits premiers), ce qui est présenté dans la partie théorique de cette thèse, comme relevant de la conscience évaluative d'un élève-évalué (fait second).

Le nombre et la diversité des items ont permis à chacun des élèves interrogés d'exprimer leur réceptivité et leur compréhension des pratiques évaluatives de leurs professeurs. Les données recueillies, leur analyse et leur exploitation permettent de conclure que celles-ci sont nettement individuelles : l'existence de la conscience évaluative de chaque élève-évalué peut donc être affirmée, à la fois dans ce qu'elle est et dans sa dénomination. En effet, l'usage du mot *conscience* fait référence au moment qui se situe entre la confrontation à une situation inédite et la mise en activité : les réponses données par les élèves confirment que ce moment existe dans le déroulement de situations d'évaluation formelle, pour chaque élève de façon différente.

Dans le prolongement des travaux sur le comportement évaluatif du professeur (Noizet et Caverni, 1978), l'existence d'un comportement personnel d'un élève confronté à une situation

d'évaluation formelle a été posée comme postulat. La première partie de ce chapitre accrédite la justesse du postulat à travers la mise en évidence de la conscience évaluative de chaque élève-évalué.

Dès lors que l'existence de la conscience évaluative est avérée, la deuxième étape consiste à chercher à en préciser différents paramètres : la discipline d'enseignement apparaît comme l'un d'entre eux. L'exploitation des réponses des 19 élèves de 5^{ème} sur les pratiques évaluatives respectives de leurs professeurs de mathématiques et de physique-chimie constitue une première preuve de la variabilité de la conscience évaluative, en fonction de la discipline d'enseignement, même si cette comparaison ne porte pas sur les quatre disciplines.

D'autres éléments interviennent probablement dans la conscience évaluative d'un élève. Certains sont liés au contexte, d'autres lui sont personnels :

- le niveau d'enseignement est un élément de contexte qui s'impose à l'élève. Or, le rôle que joue l'évaluation dans l'institution scolaire est différent selon le niveau d'enseignement, ce qui peut avoir une influence sur le comportement des élèves et donc sur leur conscience évaluative ;
- pour les élèves considérés individuellement, leur rapport aux savoirs scolaires, leur environnement familial, la conception du métier d'élève véhiculé par celui-ci sont entre autres, des éléments qui interviennent sans doute sur leur conscience évaluative.

Ces éléments ne sont pas étudiés ici, tout importants qu'ils puissent être.

3. Les intentions évaluatives : existence et variabilité

3.1. Des supports de recueil de données variés

L'intentionnalité du professeur dans ses choix pédagogiques et didactiques est reconnue par la communauté scientifique. Dans cette partie, l'existence des intentions évaluatives du professeur-évaluateur est spécifiquement étudiée. L'influence de différentes variables sur leurs variations est explorée : le niveau d'enseignement, la discipline d'enseignement, la période de l'année.

La sensibilité qu'éprouvent certains professeurs vis-à-vis de « l'évaluation de leurs élèves » et donc la difficulté induite pour parvenir à cerner leurs intentions évaluatives a conduit à croiser les données recueillies par triangulation. Quatre supports sont utilisés pour recueillir les données : un tableau de bord renseigné de façon autonome par le professeur, des entretiens, un questionnaire général et des observations de classe.

3.1.1. Le tableau de bord

Le tableau de bord est un outil en ligne, individuel, mis à la disposition du professeur, destiné à lui faire détailler son analyse de différentes situations d'évaluation formelle qu'il met en place avec une classe donnée.

Les caractéristiques de ce tableau de bord sont les suivantes :

- il est structuré par les différentes phases d'une SEF : la décision, l'élaboration de l'énoncé, l'effectuation par les élèves, la correction, la restitution ;
- il comporte 29 colonnes thématiques et une colonne *commentaires* (la 30^{ème}) ;
- dans 6 colonnes (la longueur ; la difficulté ; l'initiative nécessaire [de la part des élèves] ; l'imagination nécessaire [de la part des élèves] ; l'importance de la correction faite en classe ; l'appréciation sur les résultats obtenus par les élèves), le professeur indique son appréciation en choisissant sur une échelle croissante à 5 niveaux, symbolisés par des 5 étoiles ;

- dans 2 colonnes (la conformité aux objectifs du programme ; la conformité avec ce qui a été fait en classe) : le professeur répond en choisissant sur une échelle croissante à 5 niveaux, symbolisés par des barrettes ;
- pour les 21 colonnes restantes, des réponses sont proposées sous la forme de menus déroulants : ceux-ci sont stabilisés, après quelques ajustements suggérés par les professeurs qui utilisent le tableau de bord ;
- pour chaque SEF reportée dans le tableau de bord, le professeur dépose en pièce jointe l'énoncé qu'il distribue aux élèves le jour de l'épreuve.

La trame du tableau de bord est présentée page 201 (encadré 4).

3.1.2. Le questionnaire général

Le deuxième support utilisé pour recueillir des données auprès de professeurs, est un questionnaire général (voir annexe, page 7). Ses objectifs sont les suivants :

- connaître et comprendre la façon dont les professeurs conçoivent et exercent leur métier, en particulier dans sa composante évaluative ;
- comparer les conceptions et les pratiques entre les professeurs d'une même discipline, et entre les professeurs de disciplines différentes enseignant dans le même collège.

En fonction de ces objectifs, les questions posées ne font pas référence à des situations d'évaluation particulières.

Ses caractéristiques sont les suivantes :

- il est élaboré à partir de différents éléments utilisés dans des travaux antérieurs concernant les professeurs ou les élèves : Perrenoud (1994) sur le métier d'élève ; la DEP (2005) sur les pratiques évaluatives des professeurs au collège ; Issaieva et Crahay (2010, 2011) sur la conception de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants ;
- il est organisé en cinq thématiques comportant différentes questions, elles-mêmes décomposées en 138 items, dont 64 portent spécifiquement sur l'évaluation ;
- les cinq thématiques sont les suivantes :
 - Rapport aux savoirs scolaires : question 1 ; 11 items ;
 - Rapport aux élèves : questions 2 à 5 ; 24 items ;
 - Conception du métier d'enseignant : questions 6 à 10 ; 39 items ;

- Rapport à l'évaluation : questions 11 à 13 ; 9 items ;
- Pratiques évaluatives : questions 14 à 23 ; 55 items ;
- les questions 20 et 21 sont des questions ouvertes ;
- pour chaque item, le professeur est invité à cocher une case entre 1 et 4 selon une échelle de Likert, ou bien la case NSP, *Ne se prononce pas* (cotée 0). Les cotations correspondent soit :
 - à un niveau d'adhésion pour l'affirmation proposée : tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord, pas d'accord du tout ;
 - à une fréquence d'usage : toujours, souvent, rarement, jamais ;
 - à un niveau d'importance donnée à l'outil ou à la méthode citée : très important, important, peu important, pas important du tout ;
 - la question 11. *Rapport à l'évaluation en tant qu'élève* est cotée de 1 à 5.

3.1.3. Des entretiens

Les entretiens avec les professeurs ont changé d'objectifs en cours de recherche : ils ont d'abord servi à stabiliser les contenus et la forme du questionnaire général et n'ont donc pas donné lieu à une exploitation particulière. Par la suite, menés de façon plus précise en relation avec une SEF particulière, ils fournissent des éléments utiles pour une exploitation des données par triangulation. Dans un seul cas (étude de cas n° 7), un entretien donne lieu à une exploitation spécifique : sa transcription intégrale est présentée dans l'annexe (page 39 et *sqq.*).

3.1.4. Des observations de classe

Pour mener ces observations, aucune méthodologie n'est mise au point *a priori* :

- pour la phase d'effectuation, l'observation donne lieu au relevé aussi précis que possible d'« événements » particuliers : dans l'attitude générale du professeur, dans celle des élèves ou de certains élèves, les questions posées, les réponses apportées, les interventions du professeur, etc. ;
- pour la phase de restitution, la séance est filmée avec un caméscope ordinaire qui suit en priorité le professeur, ce qu'il fait, ce qu'il dit à la classe entière ou à certains élèves.

De la même façon que pour les entretiens, ces observations de classe ne sont pas exploitées spécifiquement : elles apportent en tant que de besoin, des éléments de compréhension complémentaires, utiles dans l'argumentation développée.

3.2. Existence et variabilité des intentions évaluatives

Une étude de cas multiples et deux études de cas sont présentées dans cette partie : les tableaux 17 et 18 en donnent une présentation synthétique.

	Disciplines	Professeurs	Collèges	Comparaison	Supports d'investigation
Étude de cas multiples	Mathématiques	P4	Clg 2	- globale - entre les professeurs d'une même discipline - entre les professeurs d'un même collège	Questionnaire général
	Physique-chimie	P2, P5	Clg 1, Clg 2		
	SVT	P6, P7	Clg 2		
	Technologie	P3, P8, P9	Clg 1, Clg 2, Clg 3		

Tableau 17 : existence et variabilité des intentions évaluatives. Étude de cas multiples

Étude de cas (EDC)	Discipline	Professeur	Classe	Supports d'investigation
EDC n°6	Physique-chimie	P2	5 ^{ème}	Tableau de bord
	Technologie	P9	5 ^{ème}	
EDC n°7	Technologie	P3	5 ^{ème}	Entretien

Tableau 18 : existence et variabilité des intentions évaluatives. Études de cas n°6 et 7

3.2.1. L'étude de cas multiples

En reprenant la même méthode que pour prouver l'existence de la conscience évaluative, c'est le questionnaire général, renseigné par les professeurs qui représente le matériau de base de cette partie de l'investigation.

L'ensemble des questionnaires renseignés par les 8 professeurs est regroupé dans l'annexe numérique, dans le dossier *Étude de cas multiples*. Les résultats sont présentés dans un tableau récapitulatif, annexe page 119.

3.2.1.1. Les professeurs interrogés

Huit professeurs ont renseigné le questionnaire général. Ils enseignent dans trois collèges différents :

- 1 professeur de mathématiques (P4, collège 2) ;
- 2 professeurs de physique-chimie (P2 et P5, respectivement collège 1 et 2) ;
- 2 professeurs de SVT (P6 et P7, collège 2) ;
- 3 professeurs de technologie (P3, P8 et P9, respectivement, collège 1, 2 et 3).

3.2.1.2. Présentation et analyse des données

Dans le développement qui suit, une présentation sélective des données recueillie est proposée.

Les points de convergence sont nombreux, mais les 8 professeurs montrent également de réelles différences dans la conception de leur métier et dans la façon de l'exercer particulièrement dans le domaine de l'évaluation. L'analyse des résultats est présentée ci-dessous, en suivant la structure du questionnaire.

- Thématique du rapport aux savoirs.

La question de la place des savoirs scientifiques dans l'enseignement (items R1.4 et R1.6) ne fait pas consensus : respectivement 3 et 4 professeurs ne répondent pas, les autres répondant positivement. Or les réponses aux items R1.3 et R1.5 montrent sans ambiguïté (7 réponses positives et 1 négative) l'importance que les professeurs attachent aux savoirs scientifiques ;

- Thématique du rapport aux élèves.

Les professeurs sont très souvent et très largement d'accord dans leurs réponses, que celles-ci soient positives ou négatives selon les items ;

- Thématique de la conception du métier d'enseignant.

Des différences apparaissent dans les questions et items suivants :

- la question 6 porte sur l'importance de différents éléments liés au métier d'enseignant : parmi ceux-ci, R6.3 *Le temps libre, les vacances* (3 positives, 5 négatives), R6.4 *L'équilibre entre vie professionnelle et vie privée* (4 positives, 4 négatives), et R6.7 *Exercer une fonction éducative* (4 positives, 4 négatives) se révèlent clivants ;

- dans la question 7. *Le sens donné au contact avec les élèves*, l'item *Un remède contre la routine* donne lieu à 3 réponses positives et 5 négatives ;
- la question 8 est consacrée aux méthodes pédagogiques. Les réponses doivent indiquer la fréquence d'utilisation de la méthode proposée par chaque item. Trois items sont clivants :
 - R8.3 *Dans un cours dialogué, vous sollicitez les élèves en fonction de leur capacité à répondre* : 1 absence de réponse ; 4 réponses positives et 3 négatives ;
 - R8.5 *La pédagogie différenciée* : 3 réponses positives, 5 négatives ;
 - R8.8 *La pédagogie de projet* : les réponses se partagent équitablement en 4 positives et 4 négatives ;
- La question 9 porte sur la fréquence d'utilisation de méthodes et outils d'enseignement. Dans deux items, les réponses sont partagées :
 - R9.3 *La différenciation des activités proposées aux élèves* : 4 réponses positives, 4 négatives ;
 - R9.4 *Les exposés faits par les élèves* : 3 réponses positives et 4 négatives ; 1 absence de réponse ;
- La question 10 porte sur la difficulté de différents aspects de la pratique du métier. Les réponses à deux items montrent des ressentis et des pratiques différents :
 - R10.3 *Gérer la classe* : 3 réponses positives, et 5 négatives ;
 - R10.6 *Rendre un contrôle* : 3 réponses positives et 5 négatives.

Aucun lien n'est apparent entre ces deux sous-groupes ;

- Thématique du rapport à l'évaluation.

Sur les trois questions et les 9 items, seuls deux items (R12.2 *L'usage du mot contrôle* ; R12. 5 *L'usage du mot moyenne*) ne dégagent pas d'accord manifeste entre les professeurs ;

- Thématique des pratiques d'évaluation.

Elle comporte 11 questions fermées et 2 questions ouvertes.

- La question 15 interroge les professeurs sur l'importance qu'ils donnent à différentes ressources dans la préparation d'une évaluation. Dans 3 items, les professeurs montrent des pratiques différentes :

- R15.4 *L'usage des sites institutionnels* : 4 répondent positivement ; 3 négativement ; 1 absence de réponse ;
 - R15.5 *L'usage des sites d'associations de spécialistes* : 4 réponses positives ; 3 négatives ; 1 absence de réponse ;
 - R15.6 *Les échanges avec les collègues* : 4 réponses positives, 4 réponses négatives ;
- La question 16 interroge les professeurs sur les éléments qu'ils prennent en compte dans la préparation d'une évaluation. Sur les 5 items proposés, 2 montrent des différences :
- R16.3 *Les résultats de l'évaluation précédente* : 4 professeurs répondent positivement et 4 négativement ;
 - R16.4 *Des éléments extérieurs (la fatigue des élèves, la période de l'année, d'autres contrôles)* : 3 positives, 4 négatives, 1 absence de réponse ;
- La question 18 fait différentes propositions sur les contenus de l'évaluation. Un seul item partage notablement les professeurs. R18-5 *Les chances de réussite de vos très bons élèves*. 4 professeurs répondent positivement, 4 négativement ;
- La question 19 donne 7 explications possibles de l'échec scolaire. Seul l'item R19-1 *L'échec scolaire est dû à leurs difficultés sociales* donnent lieu à des réponses partagées. 5 positives et 3 négatives ; ces réponses ne sont pas liées à l'appartenance des professeurs à un collège particulier (*cf. infra*) ;
- La question 22 propose une série d'affirmations pour lesquelles les professeurs doivent répondre si elles sont adaptées à leurs pratiques d'évaluation. L'item R22-6 *Évaluer permet aux élèves de se comparer* entre eux donne 4 réponses positives et 4 négatives ;
- La question 23 propose une série d'affirmations générales concernant l'évaluation. Le professeur de technologie T3 n'a pas répondu à cette dernière question : la population ne comporte plus que 7 éléments. Les items suivants donnent lieu à des réponses assez nettement divergentes :
- R23-3 *Les résultats aux évaluations permettent d'identifier les élèves qui n'ont pas d'aptitude naturelle dans votre discipline*. 3 réponses positives, 4 réponses négatives ;

- R23-5 *Les évaluations sanctionnent les élèves qui n'ont pas travaillé.* 3 réponses positives, 4 réponses négatives ;
 - R23-6 *Les évaluations sont l'occasion pour les élèves de montrer ce qu'ils valent.* 4 réponses positives, 3 réponses négatives ;
 - R23-10 *Les résultats des élèves aux évaluations permettent de voir s'ils sont doués dans ma discipline.* 4 réponses positives, 3 réponses négatives ;
- Les réponses aux questions ouvertes 20 et 21 sont présentées dans les encadrés 2 et 3.

Question 20. Dans la préparation d'un contrôle, vous arrive-t-il d'adapter les questions selon les élèves ? Pour quelles raisons ? Selon quels critères ?

- P2 : oui, cela dépend des objectifs individuels que je fixe officiellement pour chaque élève afin de le faire progresser et de valoriser son travail. Tous les élèves ont le même sujet (sauf les élèves FLS)²¹⁹, mais je peux aider individuellement les élèves les plus en difficultés (par exemple, aider un élève à graduer les axes sur un graphique alors que je sais qu'il sait placer les points, donner une formule de cours afin qu'il puisse mettre en application la consigne de l'exercice... ;
- P5 : NSP ;
- P4 : non (sauf PAP²²⁰), c'est le collègue unique... ;
- P8 : selon s'ils ont un PAI²²¹ ou un PAP. Si je vois qu'ils ont du mal à comprendre la question, mais plus souvent oralement ;
- P3 : oui pour les élèves FLS, je donne mon évaluation corrigée à M. X pour qu'il l'adapte au niveau des élèves qu'il connaît ;
Pour les autres élèves, non. Je vais passer voir leur production au fur et à mesure de l'évaluation et les guider si la compréhension des consignes n'est pas suffisante malgré la lecture de l'évaluation en préambule et répondre aux diverses questions. Je laisse du temps supplémentaire pour les plus faibles ;
- P9 : Non, car les questions sont simples et le fait de faire les évaluations sur les ordinateurs est plus simple pour un élève.

Encadré 2 : questionnaire général. Réponses à la question ouverte n° 20

Question 21. Au moment où vous rendez leurs copies aux élèves, adaptez-vous la correction, selon les élèves ? Pour quelles raisons ? Selon quels critères ?

- P2 : non, je fais une correction globale en revenant oralement, sur les points qui soulèvent le questionnement. Tous les élèves bénéficient des mêmes remarques ;
- P5 : non, car les élèves n'ont que faire de la correction, seule leur note et celles de leurs copains comptent ;
- P4 : j'adapte la correction selon les réponses (justes ou fausses) obtenues ;
- P3 : non la correction est identique pour tout le monde, si un exercice a été moins réussi par un grand nombre, je vais passer plus de temps sur la correction, faire intervenir les élèves qui ont le plus de difficultés pour privilégier une nouvelle explication qui peut être bénéfique pour les autres aussi ;
- P8 : rarement à l'écrit, mais beaucoup plus à l'oral ;
- P9 : non, je corrige oralement au tableau avec le fichier informatique.

Encadré 3 : Questionnaire généraliste professeurs - réponses à la question ouverte n°21

²¹⁹ Français langue seconde.

²²⁰ Plan d'accompagnement personnalisé.

²²¹ Projet d'accueil individualisé.

Par rapport à l'image d'un comportement évaluatif très clair où le jugement évaluatif serait prépondérant, la réponse à la question 20 met en évidence une volonté assez partagée d'aider les élèves : mis à part, les cas liés à des élèves en situation de handicap (PAI et PAP) ou maîtrisant encore mal le français (FLS), les professeurs interrogés évoquent des aides orales ponctuelles données en cours d'évaluation.

Les réponses à la question 21 apparaissent unanimes pour refuser l'idée d'une correction « adaptée selon les élèves ».

3.2.2. Exploitation des données par étude de cas multiples

Les questionnaires renseignés par les 8 professeurs sont regroupés dans le dossier *Étude de cas multiples* de l'annexe numérique. Le tableau récapitulatif de leurs réponses est présenté dans l'annexe, page 119.

Afin d'apprécier l'existence des intentions évaluatives de chaque professeur, les caractéristiques numériques des statistiques descriptives ne sont pas adaptées en raison du trop petit nombre d'éléments de la population étudiée (8 professeurs). L'exploitation des questionnaires est menée par comparaison, de différentes façons :

- une première exploitation consiste à comparer les scores des huit professeurs, entre eux ;
- dans une deuxième exploitation, les réponses données par les professeurs d'une même discipline sont comparées (sauf en mathématiques pour lesquelles la population étudiée ne comporte qu'un seul élément) ;
- la troisième exploitation compare les réponses données par les professeurs du même établissement (sauf pour le professeur de technologie T3 qui est le seul de son établissement).

3.2.2.1. Données générales

Quantitativement, les données présentées ci-dessus mettent en évidence les points suivants :

- sur les 138 items du questionnaire,
 - 26 (soit 19%) font état de différence nette entre les professeurs ;

- pour ces 26 items, il n'est pas possible d'identifier une sous-population particulière : c'est la personnalité de chaque professeur qui l'amène à répondre, sans que sa discipline d'enseignement ou le collège dans lequel il enseigne apparaissent comme des critères discriminants (*cf. infra*) ;
- en focalisant les réponses aux deux dernières thématiques, plus spécifiquement liées à l'évaluation, les résultats sont les suivants :
 - sur les 55 items, les professeurs répondent différemment dans 12 d'entre eux (21%). Ces réponses ne correspondent pas non plus à une sous-population particulière, liée à la discipline d'enseignement ou à l'établissement ;
 - les réponses aux questions ouvertes (n° 20 et 21) à travers des formulations différentes, montrent non seulement une volonté assez largement partagée de préserver la relation didactique, mais également l'importance de la négociation didactique durant la phase d'effectuation, et de façon moins nette dans celle de correction en classe.

Qualitativement, les données recueillies à partir du questionnaire général montrent :

- un individualisme marqué des professeurs dans le choix de leurs réponses. Ceci est perceptible en comparant les scores des professeurs, d'abord dans le total général, puis dans les sous-totaux par question et éventuellement par item ;
- en étudiant spécifiquement le thème *Les pratiques évaluatives*, il est possible de faire le même constat. Les pratiques relèvent du comportement évaluatif des professeurs (fait premier), lui-même étant la manifestation de leurs intentions évaluatives (faits seconds). Les données recueillies avec ce questionnaire permettent d'avoir une première confirmation de l'existence des intentions évaluatives. La diversité des scores montre que les intentions évaluatives dans leur conception générale sont individuelles.

Dès lors que l'existence des intentions évaluatives individuelles des professeurs semble confirmée, deux caractéristiques sont toutefois envisageables : leur discipline d'enseignement, l'établissement dans lequel ils enseignent.

3.2.2.2. Données concernant des professeurs d'une même discipline

En fonction des professeurs de l'échantillon, il est possible d'étudier spécifiquement trois cas : les deux professeurs de physique-chimie, les trois professeurs de technologie et les deux professeurs de SVT. Ces trois études de cas multiples montrent l'impossibilité de conclure à l'existence d'une intention évaluative commune aux professeurs d'une même discipline d'enseignement.

Les deux professeurs de physique-chimie

Les scores globaux des deux professeurs sont assez proches : 365 pour P2 et 376 pour P5. Le même constat de diversité est faisable pour les sous-totaux par thématique. L'analyse des scores par question montre que sur les 21 questions fermées, seule la question 16 qui porte sur les références prises en compte dans la préparation d'une évaluation aboutit au même total : le tableau 19 détaille les réponses aux 5 items de la question 16. Il met en évidence une différence importante à travers la prise en compte ou pas, des résultats à l'évaluation précédente. Quand le professeur P2 répond qu'il accorde beaucoup d'importance à ceux-ci, il indique le poids qu'il accorde au maintien de la relation didactique, dans ses intentions évaluatives. Le professeur P5 se démarque nettement de cette position.

Question 16. Pour chacun des éléments, indiquez l'importance que vous lui donnez dans la préparation d'une évaluation.	Items	P2	P5
Le programme	R16-1	3	4
Les travaux faits par les élèves que vous avez corrigés	R16-2	3	4
Les résultats de l'évaluation précédente	R16-3	4	2
Des paramètres extérieurs : la fatigue des élèves, la période de l'année, des contrôles dans d'autres disciplines	R16-4	1	1
La difficulté de la partie de programme que vous évaluez	R16-5	3	3
	Score	14	14

Tableau 19 : réponses à la question 16 – P2 et P5

Les réponses aux questions ouvertes 21 et 22 (cf. encadrés 2 et 3, page 192) montrent deux comportements sensiblement différents : P5 semble « reprocher » aux élèves de ne s'intéresser qu'aux notes, alors que P2 s'emploie à permettre à tous ses élèves de progresser.

Les deux professeurs de physique-chimie manifestent à travers leurs réponses, des intentions évaluatives différentes.

Les trois professeurs de technologie

Les scores obtenus par les professeurs de technologie P3, P8 et P9 sont respectivement 375, 365 et 324, le score du professeur P8 étant difficile à exploiter en comparaison avec ceux de ses collègues dans la mesure où il n'a pas répondu à la question 23 *A quoi sert l'évaluation ?* Malgré cette réserve, comme pour les professeurs de physique-chimie ci-dessus, le premier constat est que la personnalité de chaque professeur l'emporte sur son appartenance disciplinaire : dans aucune des thématiques, les professeurs n'ont obtenu le même score. C'est sur la *Conception du métier d'enseignant*, qu'ils sont les plus proches, respectivement 101, 102 et 99 : l'existence de différences entre les réponses données, avec un accord ponctuel entre P3 et P8 sur la question *des méthodes et des outils*. Dans la question ouverte n° 20 *Dans la préparation d'un contrôle, vous arrive-t-il d'adapter les questions selon les élèves ?*, les trois professeurs indiquent qu'oralement il leur arrive d'intervenir ponctuellement auprès de certains élèves pendant la phase d'effectuation : en revanche, ils ne considèrent pas qu'en agissant de la sorte, « ils adaptent les questions selon les élèves ».

Comme pour les professeurs de physique-chimie, les trois cas étudiés montrent qu'il n'existe pas d'intentions évaluatives communes aux trois professeurs de technologie.

Les deux professeurs de SVT

La comparaison des réponses des deux professeurs de SVT doit être faite avec prudence dans la mesure où ils ont renseigné ensemble le questionnaire, même si leurs réponses sont distinctes (voir dans l'annexe numérique : étude de cas multiples-questionnaire général P6-P7).

Leurs scores globaux sont très différents, en raison d'un écart important dans la thématique *Pratiques évaluatives* : il n'y a que pour la question portant sur les contenus de l'évaluation que leurs scores sont égaux, alors même qu'ils montrent un désaccord marqué sur la place de la restitution des connaissances qu'ils cotent respectivement 2 (plutôt pas important) et 4 (très important).

Conclusion concernant l'existence d'intentions évaluatives communes aux professeurs d'une même discipline

Si la portée de cette étude de cas multiples est limitée par le nombre restreint de cas exploités, la tendance suivante peut toutefois être dégagée : les professeurs d'une même discipline ne répondent pas de la même façon. Leur individualité se révèle plus forte que leur appartenance

disciplinaire y compris dans leurs pratiques évaluatives. Cela a pour effet qu'il n'est sans doute pas possible de prévoir avec précision, les intentions évaluatives d'un professeur en fonction de sa discipline d'enseignement.

Mais la réalité de divergences n'est pas incompatible avec l'existence d'une part d'intentions évaluatives, commune aux professeurs d'une même discipline. L'investigation telle qu'elle est menée ici ne permet pas de distinguer l'existence éventuelle d'une telle partie commune.

Ce double constat n'accrédite pas directement l'hypothèse de la variabilité des intentions évaluatives en fonction de la discipline d'enseignement : en effet, il n'est pas possible à ce stade de distinguer dans les intentions du professeur, la part liée à l'individualité et celle liée à la discipline qu'il enseigne.

3.2.2.3. Données concernant des professeurs d'un même collège

Le deuxième regroupement possible est celui des professeurs enseignant dans le même établissement, ce qui mettrait en évidence une culture de l'évaluation dans l'établissement. Une sous-catégorisation serait encore possible en considérant des professeurs enseignant aux mêmes élèves.

En fonction de l'échantillon étudié, les professeurs se regroupent en deux collèges :

- Le collège 1, avec les professeurs de physique-chimie P2 et de technologie P3 : ces deux professeurs ont en commun la même classe de 5^{ème} ;
- Le collège 2, avec le professeur de mathématiques P4, celui de physique-chimie P5, ceux de SVT, P6 et P7, et celui de technologie P8.

Les données recueillies auprès du professeur de technologie P9, seul représentant du troisième collège, ne peuvent être exploitées dans cette partie. Les deux études de cas multiples menées sur les données recueillies respectivement dans les collèges 1 et 2 sont détaillées ci-dessous : avec la même réserve que pour les regroupements disciplinaires, liée au nombre restreint de cas exploités, l'existence d'intentions évaluatives partagées entre les professeurs d'un collège n'est pas avérée. L'hypothèse contraire semblerait plus conforme à la réalité.

Le collège 1

Au total, les scores des deux professeurs (P2 et P3) concernés sont assez proches : ils ne diffèrent que de 10 par rapport à des scores globaux respectifs de 368 et 378. Pour les

différentes thématiques, les écarts apparaissent assez faibles, sauf pour *Les pratiques évaluatives* et plus particulièrement sur la question Q.22 *Expressions conformes à vos pratiques*, où l'écart est de 10 : une différence nette est visible dans les items R22-5, R22-6 et R22-7 qui font référence implicitement à une vision normative de l'évaluation, en utilisant le verbe *comparer*.

	Item	P2	P3
Évaluer permet de comparer les élèves entre eux	R22-5	1	3
Évaluer permet aux élèves de se comparer entre eux	R22-6	1	3
Évaluer permet de comparer les performances des élèves	R22-7	1	4

Tableau 20 : extrait des réponses données par les professeurs P2 et P3 - question 22

Bien que ces deux professeurs travaillent dans le même collège et ont une classe de 5^{ème} en commun, ils ont deux approches ou deux conceptions de l'évaluation assez nettement différentes : le professeur de physique-chimie ne cherche pas à comparer les élèves, alors que celui de technologie affirme être d'accord avec cette exploitation de l'évaluation, par les élèves aussi bien que par lui-même.

Le collège 2

Ce sont les données recueillies auprès de 5 professeurs (P4, P5, P6, P7, P8) qui sont exploitées ici.

Les scores globaux se répartissent entre 330 pour le professeur de mathématiques P4 et 386 pour le professeur de SVT, P7. Sur aucune des thématiques, ces cinq professeurs ne montrent une sorte d'approche commune. Ce constat suggère qu'il n'y aurait donc pas d'intentions évaluatives communes aux professeurs de ce collège.

Conclusions concernant l'existence d'intentions évaluatives communes aux professeurs d'un même collège

Ces deux études de cas multiples confirment une réalité implicite : l'absence de véritable politique évaluative dans un collège ou de pratiques évaluatives communes entre les professeurs d'une même classe, les pratiques évaluatives étant un domaine où l'individualisme des professeurs semble prédominant. L'absence de politique d'évaluation au sein du collège et le caractère individuel des pratiques évaluatives sont évoqués par le professeur de mathématiques P1 au cours d'un entretien, dans les termes suivants : «... voilà

on va comparer dans un conseil de classe, des notes dans des matières différentes, sur des..., on va faire des moyennes sur des contrôles qui n'ont strictement rien à voir les uns par rapport aux autres et effectivement on va résumer de l'information, on va entre guillemets classer des élèves, et donner des appréciations sur des choses qui n'ont strictement rien à faire. »

3.2.3. Synthèse partielle

Ces premières investigations menées sur les intentions évaluatives des professeurs mettent en évidence les tendances suivantes :

- l'idée d'intentionnalité du professeur est confirmée : si elle s'assimile à une évidence quand il s'agit du comportement général du professeur (il prend ces décisions parce que... et pour que...), la confirmation de l'existence d'intentions évaluatives que donnent les questionnaires est à retenir, selon les phases des SEF ;
- la personnalité du professeur semble prépondérante dans ses intentions évaluatives :
 - ni le collègue dans lequel il est affecté, ni la discipline qu'il enseigne ne permettent de les anticiper ;
 - des paramètres très divers interviennent dans les intentions évaluatives d'un professeur, tels que son rapport à l'évaluation quand il était élève, son rapport aux savoirs scolaires, son rapport aux élèves, les règles locales propres à l'établissement : cette recherche ne poursuivra pas l'exploration de ces paramètres.

3.2.4. Étude de cas n°6 : l'évolution des intentions évaluatives dans le temps

Sept professeurs ont demandé l'accès à un tableau de bord. Parmi ceux-ci, deux professeurs seulement l'ont renseigné suffisamment régulièrement sur une période de plusieurs mois pour que les données soient analysables et exploitables : un professeur de technologie (P9) et un de physique-chimie (P2). Les défections sont sans doute dues à la contrainte induite et à la transparence que le tableau de bord impose aux professeurs.

Le tableau de bord est conçu pour étudier les variations dans le temps, des intentions évaluatives d'un professeur avec un groupe-classe particulier. Il se présente comme l'outil de l'étude de cas multiples en fonction du temps.

Le contenu du tableau de bord est présenté dans l'encadré 4, p. 201.

Les tableaux de bord renseignés par les deux professeurs sont présentés en annexe, respectivement aux pages 35 et 37.

3.2.4.1. Présentation et analyse des données

Professeur de physique-chimie (P2)

Entre septembre 2015 et janvier 2016, le professeur (P2) de physique-chimie a reporté dans son tableau de bord, cinq évaluations qui sont en fait cinq contrôles.

Le tableau met en évidence des éléments de stabilité :

- l'information donnée aux élèves et la durée de l'épreuve ;
- dans la phase d'élaboration de l'énoncé,
 - la conformité aux objectifs du programme (curriculum prescrit) et à ce qui a été fait en classe (contenu de l'enseignement / curriculum réel) est systématiquement affirmée comme totale ;
 - les énoncés laissent peu de place à l'initiative ou à l'imagination des élèves, ce qui est confirmé d'une part dans l'affirmation que les objets évalués sont en priorité des savoir-faire et d'autre part dans les réponses concernant les activités demandées, activités d'application et de restitution ; ceci est cohérent avec l'objectif premier de suivre la progression des élèves ;
- dans la phase de correction, l'usage d'une grille de compétences est noté systématiquement.

D'autres éléments évoluent au cours de l'année :

- dans la phase d'élaboration de l'énoncé :
 - le nombre d'exercices est successivement de 1, 1, 4, 1 et 2, alors que la durée est toujours la même ; le nombre d'exercices influe sur le nombre de questions qui par trois fois, se situe entre 5 et 10 ;
 - la longueur de l'énoncé est cotée successivement sur une échelle à 5 niveaux (de 1, très court à 5, très long) : 2, 1, 3, 2 et 3 ;
- la phase de correction en classe. Les trois aspects proposés pour décrire cette phase d'une situation d'évaluation formelle donnent lieu à des réponses qui varient selon la période :
 - leurs copies sont rendues aux élèves avec ou sans commentaires personnels ;

- la correction porte sur l'ensemble des tâches demandées ou pas ;
- l'importance que le professeur accorde à cette correction varie selon le moment : celle-ci est considérée de plus en plus importante ;
- la dernière case porte sur un avis général sur les résultats obtenus par les élèves : globalement le professeur est satisfait.

- **Phase 1 : information aux élèves.** Durée de l'épreuve ; programme de révision. Pour répondre le professeur a accès à des menus déroulants qui propose une série de réponses parmi lesquelles il choisit.
- **Phase 2 : élaboration de l'énoncé.** Longueur (échelle croissante de 1 à 5) ; difficulté (échelle croissante de 1 à 5) ; types d'activités demandées (restitution-récitation, application, réflexion) ; objectifs visés en priorité (connaissances, savoir-faire, compétences disciplinaires, compétences transversales) ; diversité des thèmes évalués ; le nombre d'exercices (1, 2, 3, 4, 5, plus de 5) ; le nombre global de questions (moins de 5, entre 5 et 10, plus de 10) ; questions indépendantes ou enchaînées ; objectif principal (suivre la progression de la classe ; suivre la progression des acquis de chaque élève ; adapter votre progression en fonction des résultats obtenus ; recueillir des éléments pour le bilan de fin de trimestre ; autre) ; lien avec les objectifs du programme (échelle croissante de 1 à 5) ; lien avec ce qui a été fait en classe / contenu de l'enseignement (échelle croissante de 1 à 5)
- **Phase 3 : effectuation.** Pendant l'épreuve, vous intervenez (devant toute la classe ; pour répondre à des questions individuelles) ; pour les réponses individuelles, cela dépend-il des élèves ?
- **Phase 4 : correction et jugement évaluatif.** Outils d'évaluation (barème sur 10, sur 20 ; grille de compétences préétablie) ; objectif principal (la note, le relevé du niveau de compétences observées, les annotations, le commentaire global)
- **Phase 5 : restitution des travaux et correction en classe.** Restitution des copies (restitution avec ou sans commentaire individuel) ; correction (correction complète, correction partielle des parties mal traitées, correction différenciée selon les résultats des élèves, corrigé écrit, réponses individuelles aux questions des élèves) ; l'importance de la correction (échelle croissante de 1 à 5)
- **Question de synthèse.** Conformité des résultats à vos attentes (échelle croissante de 1 à 5)

Encadré 4 : tableau de bord

Professeur de technologie

Le second tableau de bord est celui du professeur de technologie (P9) du 3^{ème} collège. Il se démarque du précédent par le fait qu'aucune des situations d'évaluation qui y sont reportées n'est un contrôle : pour deux d'entre elles, ce sont des TP, pour les autres, ce ne sont ni des TP, ni des contrôles.

Comme pour le professeur de physique-chimie, on distingue des aspects de stabilité et d'autres qui sont changeants ou évolutifs au fil du temps.

Les aspects de stabilité :

- la phase d'information est développée de la même façon ;

- dans la phase d'élaboration de l'énoncé, la conformité aux curriculums est totale et régulière ainsi que la très grande importance laissée à l'initiative des élèves (cotée systématiquement 5, sur une échelle croissante de 1 à 5) ;
- en cours d'épreuve, le professeur intervient pour donner des indications si besoin est ;
- le jugement évaluatif est communiqué aux élèves à l'aide d'une grille de compétences qui est établie avant l'épreuve : elle a pour objectif de permettre le relevé du niveau des compétences observées ;
- la restitution des travaux aux élèves donne lieu à un commentaire individuel, alors même que le professeur se dit régulièrement très satisfait des résultats obtenus par ses élèves.

D'autres aspects diffèrent selon les situations :

- dans la phase d'élaboration de l'énoncé :
 - la longueur de l'énoncé augmente régulièrement, ce qui n'est pas tout à fait le cas pour le nombre de questions ;
 - les activités attendues des élèves varient : elles sont qualifiées trois fois d'activités de restitution, une fois d'activité d'application et une fois également d'activité de réflexion ;
 - selon les situations, les objectifs sont soit d'adapter la progression, soit de suivre les progrès des élèves ;
- pour la phase de correction en classe, l'importance que lui accorde le professeur varie de 1 à 5 (sur une échelle croissante de 1 à 5).

3.2.4.2. Exploitation des données

Les deux tableaux de bord montrent des éléments communs de stabilité :

- les modalités de l'information aux élèves ne changent pas : les réponses laissent penser qu'il s'agit d'une sorte de rituel respecté par le professeur et sans doute connu des élèves ;
- dans la phase d'élaboration de l'énoncé, les deux professeurs affirment respecter systématiquement l'alignement curriculaire, ce qui se démarque de la démarche décrite dans laquelle le professeur cherche à « coincer ses élèves » ;

- dans la phase d'effectuation, les deux professeurs ont le même comportement vis-à-vis de leurs élèves et répondent aux questions individuelles, ce qui est une manifestation de la négociation didactique qui modifie de fait leurs intentions évaluatives ;
- dans la phase de correction, la place donnée aux compétences dans les instructions officielles, est prise en compte par l'utilisation des grilles de compétences et par l'importance donnée aux niveaux de compétences ;
- enfin dans la phase de restitution de leurs travaux aux élèves, ce sont des pratiques respectueuses des élèves qui sont décrites.

Ces points communs sont peut-être des éléments fondateurs de la conscience évaluative collective des professeurs de collège des enseignements scientifiques : cette piste pour être validée devrait être explorée sur la base d'un échantillon représentatif de la population globale des professeurs de collège enseignant des disciplines scientifiques, selon des critères à définir (âge, ancienneté, sexe, formation initiale, formation continue, discipline enseignée ; peut-être également des critères liés à l'implantation du collège).

En complément des aspects stables, les deux tableaux de bord montrent des évolutions sur d'autres éléments qui relèvent essentiellement de la phase d'élaboration de l'énoncé : elles sont le signe de changements dans les intentions évaluatives.

- la longueur et la difficulté des énoncés varient au fil du temps :
 - la progression apparaît régulière chez le professeur de technologie montrant ainsi des intentions évaluatives marquées par des exigences grandissantes ;
 - les choix du professeur de physique-chimie ne suivent pas une progression régulière : l'alternance observable tient sans doute à la préoccupation de ne pas rompre la relation didactique. Cette interprétation est corroborée par la réponse (4. Toujours) que ce professeur a donnée dans le questionnaire général, à l'item Q16-3 *Les résultats à l'évaluation précédent* : « le professeur tient toujours compte des résultats à l'évaluation précédente. »

De fait, les intentions évaluatives varient dans le temps, mais avec les données recueillies, il n'est pas possible de déterminer le poids relatif du temps (la période de l'année) et d'autres facteurs tels que les contenus d'enseignement et les contenus de l'enseignement dans ces évolutions (voir ci-dessus la référence à l'alignement curriculaire). La régularité de la progression chez le professeur de technologie pourrait être interprétée comme une prédominance du facteur temps ; c'est en revanche tout à

fait discutable pour le professeur de physique-chimie sans pour autant pouvoir être exclu ;

- Le choix des tâches prescrites et donc des activités attendues des élèves montrent également des variations selon les situations recensées dans les deux tableaux de bord. Ce choix n'est pas à dissocier de la difficulté étudiée ci-dessus, mais peut être aussi influencé par les contenus de l'enseignement.

3.2.4.3. Conclusion intermédiaire

Les deux tableaux de bord montrent la variation des intentions évaluatives dans le temps : les intentions évaluatives d'un professeur ne sont pas un élément de contexte qu'il serait possible de communiquer aux élèves en début d'année. En revanche, il n'est pas sûr que le facteur prédominant dans les évolutions observées soit le temps : ces variations dépendent d'autres facteurs, et sans doute tout particulièrement des contenus d'enseignement et des contenus de l'enseignement. Cette question sera précisée dans le chapitre 5, dans lequel sont étudiées spécifiquement différentes situations d'évaluation.

3.2.5. Étude de cas n° 7 : des changements d'intentions évaluatives, en fonction de la négociation didactique

3.2.5.1. Objectifs et description

Le cadre

Cette étude de cas porte sur une situation d'évaluation formelle, organisée en technologie, dans une classe de 5^{ème} par le professeur P3. Le chercheur a rencontré préalablement le professeur pour lui expliquer les objectifs de sa recherche. Les élèves ont passé normalement leur épreuve, c'est-à-dire sans que le chercheur soit présent, et sans qu'ils soient informés de sa présence future. Il est convenu entre le professeur et le chercheur que celui-ci pourrait assister à la séance de restitution de leurs travaux aux élèves : les autorisations seront demandées aux parents d'élèves pour que cette séance puisse être filmée. A la suite de celle-ci, le professeur a des entretiens avec le professeur et quelques élèves.

C'est le contenu de l'entretien avec le professeur qui amène à considérer cette situation d'évaluation formelle comme devant être étudiée spécifiquement.

L'intégralité de la transcription brute de l'entretien est présentée dans l'annexe, p. 39 et suivantes.

L'énoncé

L'énoncé (voir p. 207) a un titre : exercices d'application sur les échelles. Les élèves répondent sur la feuille. Deux compétences ainsi que leur barème sont présentés en tête d'énoncé : transférer les données d'un plan sur une maquette ou dans la réalité ; relever les dimensions sur l'objet technique réel et les adapter à la réalisation d'une maquette ou d'un plan. D'une forme assez classique pour les énoncés distribués aux élèves dans les disciplines scientifiques au collège, il comporte 5 exercices indépendants :

- l'exercice 1 : proportion d'un dessin. Il s'agit de repérer des dessins agrandis sans modification, réduits sans modification ou déformés. Aucune explication n'est demandée ;
- l'exercice 2 : calcul de longueurs réelles sur une carte au $1/25000^{\text{ème}}$. La tâche demandée est de calculer des distances réelles en km sur la carte. Les élèves doivent « poser les calculs » ;
- l'exercice 3 : calcul de l'échelle utilisée pour dessiner le pou ci-dessous. Il est demandé aux élèves de calculer l'échelle à laquelle le pou a été dessiné. Un espace assez large est laissé pour permettre aux élèves de faire leurs calculs, et peut-être de les expliquer même si cela n'est pas demandé explicitement ;
- l'exercice 4 : calcul des dimensions dessinées d'une plaque de tôle rectangulaire. La question posée est la suivante : Dessiner ci-dessous un rectangle représentant la plaque à l'échelle $1/20^{\text{e}}$. À côté de l'espace réservé au dessin, le sujet prévoit un espace pour que l'élève puisse reporter les « détails des opérations » ;
- l'exercice 5 : calcul des dimensions réelles d'une voiture. La question est la suivante : calculez la longueur réelle (en mètre) à l'aide du dessin ci-contre, **posez les calculs**²²². Dans l'espace réservé à la réponse, deux étapes sont indiquées. Dimensions sur le dessin : longueur ; longueur réelle de la voiture.

Le barème est indiqué sur le sujet, en distinguant les compétences Repérer et Transférer (voir entretien avec le professeur, annexe générale : p. 43, lignes 5-6).

²²² Cette indication est en gras dans l'énoncé

	Barème compétence R	Barème compétence T
Exercice 1	6	
Exercice 2	6	3
Exercice 3	1	1
Exercice 4	1	2
Exercice 5	2	2

Tableau 21 : étude de cas n°7 Barème par compétences évaluées

3.2.5.2. Présentation et analyse des données : l'entretien avec le professeur

Cet entretien est en principe structuré par les cinq phases d'une situation d'évaluation formelle. Il porte en priorité sur la situation d'évaluation formelle qui vient de s'achever par la restitution de leurs copies aux élèves : à différents moments au cours de l'entretien, le professeur et le chercheur dévient et ont tendance à tenir des propos généraux.

Ce sont d'abord le lien entre d'une part, les intentions évaluatives du professeur et d'autre part, le contenu de l'enseignement, le contrat didactique et les tâches prescrites qui est repéré et analysé dans les propos du professeur. Ensuite sont étudiés ses propos correspondant à différentes phases d'une situation d'évaluation formelle.

Le contenu de l'enseignement

Le professeur fait référence au contenu de l'enseignement à plusieurs reprises :

- pour expliquer son incompréhension des difficultés que les élèves ont rencontrées dans ce « contrôle » (*cf. infra*) ;
- pour noter que cette partie de son enseignement est nouvelle et qu'elle ne relève pas habituellement du cours ou du programme de technologie. Ce sont les difficultés que le professeur a constatées chez les élèves de 5^{ème} les années passées qui l'ont amené à faire un cours sur les échelles.

Nom Prénom :

Exercices d'application sur les échelles		Non acquis	En cours	Acquis
Transférer les données d'un plan sur une maquette ou dans la réalité	0-2	3-5	6-8	
Reliever les dimensions sur l'objet technique réel et les adapter à la réalisation d'une maquette ou d'un plan	0-6	7-13	14-16	

Exercice 1 : proportions d'un dessin.

Ci-dessous à gauche, une citrouille a été dessinée. A partir de ce dessin, plusieurs reproductions ont été réalisées. Certaines ont été déformées, d'autres ont simplement été agrandies ou réduites. Cercler le A pour les dessins agrandis sans déformation, le R pour les dessins réduits sans déformation et le D pour les dessins déformés.

R /6

Exercice 2 : calcul de longueurs réelles sur une carte au 1/250000ème.

Sur la carte au 1/250000ème ci-dessous, calculer les distances réelles en kilomètres (à vol d'oiseau) entre :

les points A et B :
Pose les calculs :

les points B et C :
Pose les calculs :

les points A et C :
Pose les calculs :

R /6
T /3

Exercice 3 : calcul de l'échelle utilisée pour dessiner le poux ci-dessous

Le poux ci-dessous mesure en réalité 2 mm depuis l'extrémité de la tête jusqu'au bout de l'abdomen.

Calculer l'échelle à laquelle il a été dessiné.

R /1
T /1

Echelle de =

Exercice 4 : calcul des dimensions dessinées d'une plaque de tôle rectangulaire.

Une plaque de tôle rectangulaire mesure 1000 mm sur 500 mm (ce sont les mesures réelles). Dessiner ci-dessous un rectangle représentant la plaque à l'échelle 1/20e.

R /1
T /2

Schéma du rectangle

Détails des opérations

Exercice 5 : calcul des dimensions réelles d'une voiture

Voici une voiture « majeure » à l'échelle 1/57. Calculez sa longueur réelle (en mètre) à l'aide du dessin ci-contre, posez les calculs :

Dimensions sur le dessin :
Longueur =

R /2
T /2

Longueur réelle de la voiture =

Le professeur : ce contrôle-là c'est entre guillemets, un copié-collé des exercices qu'ils ont faits au moment du cours, en classe... (p 42, lignes 23-24) ; mes contrôles, j'essaye qu'ils soient des copiés-collés, avec une petite modification, des exercices qu'j'ai faits en classe. (p 38, lignes 26-28)

Le chercheur : le nombre d'exercices, c'est quoi ? C'est au hasard ?

Le professeur : là, y en a 5 ! C'est au hasard dans le sens où : celui-là (le premier) était très facile ; le premier était très facile donc ils l'ont fait pendant que ... ; là {le 2^{ème}}, ils l'ont tous planté ; celui-là [3^{ème} exercice, en haut de la page au verso], c'était un copié-collé de « la voiture » [exercice fait en classe] ; là, ça venait plus sur de la techno, c'est-à-dire : « j'ai une plaque ... justement c'qu'on a fait pendant les cours de techno ; j'ai des mesures, je la transfère à la bonne échelle et... je redessine le plan ; bon, ça c'est plus techno ; et là [5^{ème} exercice], c'était un exercice d'application de l'exemple oral que j'ai fait avec ma petite voiture... Bien, j'voulais vraiment remettre... (p 43, lignes 14-21).

[...] Ce sera [le prochain contrôle sur les échelles], j'pense, dans le même ordre que celui-là parce que c'est comme ça ! (p 54, lignes 31-32)

Encadré 5 : étude de cas n°7. Extraits de l'entretien avec le professeur. L'énoncé

Les décisions du professeur concernant la longueur du sujet, le nombre d'exercices et de questions posées, l'ordre des exercices apparaissent comme relevant de l'intuition ou du hasard, plus que d'intentions évaluatives exprimables et identifiables. En revanche, les explications sont précises pour justifier le choix de chaque exercice, en lien avec ce qui a été fait en cours : l'expression copié-collé, utilisée plusieurs fois, montre l'importance donnée à ce lien.

Le professeur : moi généralement, j'essaye de faire des contrôles, au maximum d'une demi-heure ; j'fais jamais...

Le chercheur : oui, c'est ce que fait aussi M...

Le professeur : ouais, habituellement au bout de 25 minutes on voit que les têtes se lèvent, donc je décompte à ce moment-là ; j'leur dis si bien que...

Le chercheur : les têtes se lèvent parce qu'ils ont fini ? Ou bien parce qu'ils sont fatigués ? De votre point de vue

Le professeur ; euh... ; je ne pense pas qu'ils soient fatigués ; soit, ils ont fini, soit ils y arrivent pas. C'est quand j'les vois... sachant que généralement ceux qui ont pas terminé, qui bloquent, je passe récupérer les premiers, ceux qui ont terminé d'abord, ça leur laisse le temps de terminer... ; et puis j'reviens vers eux... (p. 41, lignes 15-24)

Encadré 6 : étude de cas n°7. Extrait de l'entretien avec le professeur. La durée de l'épreuve

En fin d'entretien, le professeur évoque le système didactique professeur – savoir – élèves, et la difficulté à situer ce qui est exigible des élèves par rapport à ce qui est enseigné.

Voilà, mais y a des fois, j'me dis des fois « on baisse trop le niveau », on leur donne tout sous la main, ils réfléchissent plus et c'est ça qui m'embête. Donc au départ, mes contrôles sont plus basés parce que je vais à la pêche, je fais l'exercice, je le comprends, je me dis ça, j'l'ai mis dans le cours donc ils vont le comprendre donc ça c'est bon, c'est bon... Y a des choses qui sont p't'être accessibles qu'ils ne comprennent pas et que moi, j'ai compris parce que moi, j'suis adulte et que ... que eux ne comprennent pas euh... donc après le degré est peut-être trop (p55, lignes 20-27)

Encadré 7 : étude de cas n°7. Extrait de l'entretien avec le professeur. Le lien avec le contenu de l'enseignement

Le contrat didactique

Le professeur : euh, pour moi, j'pensais qu'un résultat sans unité, c'était acquis et répété en math, et donc ça n'avait pas lieu d'être répété : j'pense que c'est assez logique de mettre les unités. Ça m'est déjà arrivé dans d'autre matière, euh dans la techno d'une autre manière dans d'autres évaluations de le faire, parce que généralement, j'fais le même contrôle pour tout le même niveau quand j'm'aperçois de ça lors de mon premier contrôle, aux élèves d'après, j'leur dis « faites attention, pensez bien aux unités.... » et des choses comme cela... Là, j'pensais comme c'est le premier jet j'pensais que pour eux ça allait être acquis... c'est assez logique de mettre les unités, mais c'est vrai que je ne l'ai pas rappelé non plus tout comme tout comme j'l'aurais peut-être répété dans l'heure, si le contrôle si ça avait été fait sur table, totalement.... Comme il a été fait à la maison

Quand... je demandais le détail des opérations, j'm'attendais pas effectivement à comme en math qu'ils posent les opérations, ... chose qui n'a pas été faite non plus. (p. 53, lignes 18-29)

Encadré 8 ; étude de cas n°7. Extrait de l'entretien avec le professeur. Le contrat didactique

Pour le professeur, les élèves n'ont pas « compris et assimilé » le contrat didactique :

- il pense avoir institutionnalisé l'obligation de mettre une unité avec un résultat numérique et découvre que ce n'est pas respecté. Il évoque des arguments « logiques », et glisse que si le contrôle s'était passé normalement « il l'aurait peut-être répété dans l'heure », donnant ainsi une situation exemplaire de ce que peut être l'effet Topaze et ses conséquences sur la déformation des performances des élèves ;
- son étonnement porte ensuite sur la différence d'interprétation du contrat didactique en mathématiques et en technologie à propos du « détail des opérations » : la confusion dans l'esprit des élèves tient peut-être aux références régulières aux mathématiques qu'il estime devoir faire pour justifier scientifiquement cette partie nouvelle de son cours.

La négociation didactique

L'épreuve et la correction des copies donnent lieu à des développements mettant en jeu la négociation didactique pour modifier le contrat didactique initial. L'énoncé est conçu pour un contrôle individuel en temps limité (de l'ordre d'une demi-heure, ce qui est une durée habituelle dans cette classe). Or, par trois fois, le professeur se sent obligé de modifier ses intentions évaluatives :

- d'abord en encourageant les élèves à se reporter à leurs cahiers au cours du contrôle ;
- ensuite, en transformant ce contrôle en devoir à finir à la maison ;
- enfin, en renonçant à le noter.

Le professeur prend de nouvelles décisions évaluatives, modifiant nettement ses intentions évaluatives initiales : ces changements sont dus au comportement des élèves qui lui imposent de renégocier le contrat didactique initial.

La description faite et les explications données font état de « panique » : les élèves, même les excellents élèves, n'y arrivent pas. La référence à la venue du chercheur pour expliquer la précipitation dans laquelle ce contrôle a été mis en place est évoquée : le cours, les exercices d'application et le contrôle sont calés sur deux jours successifs alors que d'habitude les élèves ont une semaine pour préparer leurs contrôles. En revanche, le professeur ne semble pas estimer que ces contraintes puissent expliquer les difficultés rencontrées.

Le professeur : panique totale ! Même les meilleurs..., j'ai bouilli, j'ai explosé... j'avais aussi moi, un peu stressé parce que je voulais qu'il soit fait avant les vacances (!) mais quand je voyais que même ceux qui ont 18 de moyenne le reste du temps, ... mais attendez qu'est-ce qui se passe ? ... À 4 h ½ , j'voyais que, j'me suis dit

Le chercheur : que cela servait à rien de continuer

Le professeur : bah... que ça avançait pas, même les bons ; j'ai dit « prenez votre cahier, prenez votre cahier et prenez votre cours, faites-le avec votre cours ». Là, ça a été un p'tit peu mieux, mais après on a manqué de temps, alors j'leur ai dit « vous l'emmenez et vous me le rendez ... » (p. 47, lignes 6-14)

Le professeur : normalement, j'suis pas en panique comme ça !! Si je vois un élève qui est en panique, j'vais le voir et je leur repose les questions différemment sur l'exercice. (p.47, lignes 32-33)

Encadré 9 : étude de cas n°7. Extrait de l'entretien avec le professeur. Le déroulement de l'épreuve

Une autre manifestation de la négociation didactique est perceptible dans la modulation des réponses que le professeur donne aux questions posées par les élèves en cours d'épreuve.

Le chercheur : et vous répondez aux questions ?

Le professeur : ça dépend de l'élève. Attendez : si l'élève a vraiment des difficultés,

Le chercheur : au cours du contrôle, si un élève vous interpelle en disant... « C'est cela que vous voulez ? »

Le professeur : je réponds à la question, ... oui, je ne donne pas la réponse.

... Je leur demande de lire le sujet... S'il est recto, il le découvre tous en même temps ; s'il est recto-verso, j'leur demande de commencer à le lire, qu'ils ont quelques minutes pour me poser des questions ; des fois, j'leur dis même « voilà, cet exercice-là, faites bien attention, y a ça, ça et ça... » pour ne pas avoir justement de questions pendant l'évaluation. Les questions, si j'en ai des fois ; selon la pertinence de la question j'y réponds, y a des fois quand ça fait trois fois que j'ai entendu, j'y réponds plus... C'est ça aussi, ils ont un peu de mal à écouter... (p.48, lignes 2-9)

Encadré 10 : étude de cas n°7. Extrait de l'entretien avec le professeur. Interventions pendant l'épreuve

Enfin, au cours de l'entretien, le professeur fait état de pratiques évaluatives dépendant des élèves, son intention étant sans doute d'encourager certains élèves et d'éviter de rompre la relation didactique.

Le professeur : donc euh..., comment j'veais trouver des points... j'dirais que mon barème va varier selon les élèves ; j'veais être plus strict pour certains qui ont un niveau, un très bon niveau mais que là, effectivement ils ont marqué les unités, j'veur dit ; un élève qui a plus de difficultés, lui qui va avoir mis l'unité même s'il s'est trompé je vais adapter...

Le chercheur : vous allez valoriser ?

Le professeur : voilà ! Par contre un élève qui est de bon niveau, bien entendu, j'veais pas faire en sorte qu'il ait une mauvaise note, « mais maintenant c'est pas concevable, t'as pas mis l'unité, alors que toi, tu le sais... ! » ; l'autre, si déjà il a réussi... (p.49, lignes 1-8)

Encadré 11 : étude de cas n°7. Extrait de l'entretien avec le professeur. La notation des travaux des élèves

Les tâches prescrites

L'échange concernant les tâches demandées aux élèves ne se fait pas à partir d'une question explicite sur celles-ci. C'est au cours de la description des thèmes traités par exercice que le professeur aborde la question des tâches. Il estime qu'il s'agit d'exercices d'application, donc sans difficulté particulière d'autant que la proportionnalité est étudiée en mathématiques.

En fait ce que je leur demande, c'est simplement d'appliquer la formule et de reporter (p.2, lignes 25-26)

C'est difficile pour eux, mais je pensais que le fait d'appliquer une formule, ça pouvait..., la preuve que non ! Appliquer bêtement une formule, c'est pas facile pour eux et j'veais que le produit en croix, c'était quelque chose de vu, la conversion, on n'en parle pas. (p. 44, lignes 15-19)

Encadré 12 : étude de cas n°7. Extrait de l'entretien avec le professeur. Les tâches demandées

... pour moi, pour cet exercice, pour ce contrôle, c'est en grande partie de l'application, c'est l'application de cette formule, avec un minimum de raisonnement pour positionner les éléments. (p.44, lignes 29-31)

Encadré 13 : étude de cas n°7. Extraits de l'entretien avec le professeur. Le type de tâches demandées

Différentes données concernant la correction et le jugement évaluatif

Le professeur s'inscrit dans une pratique partagée, mise en place par les professeurs scientifiques du collège qui consiste à pratiquer une évaluation par compétences et une évaluation chiffrée. Cette double évaluation n'apparaît pas problématique en elle-même, pour le professeur : cette pratique commune apparaît très formelle et ne semble avoir donné lieu à aucune véritable investigation menée collectivement. En revanche, au cours de l'échange, une distorsion apparaît dans ce qui est pris en compte respectivement dans l'évaluation chiffrée et dans l'évaluation par compétences. C'est ainsi que la justification est considérée comme importante, mais n'est pas prise en compte dans l'évaluation par compétences et n'est pas critériée : l'importance donnée à cette compétence est manifeste dans la correction faite en classe. Elle apparaît alors plus comme une aide destinée à permettre aux élèves de (mieux) comprendre ce qu'ils font, qu'une exigence évaluative comme pourrait l'être une simple consigne.

Le chercheur : les modalités d'évaluation sont indiquées sur le sujet
 Le professeur : oui
 Le chercheur : y'a un barème ? Y a compétences et notes ?
 Le professeur : alors, celle-là normalement, elle était pas notée
 Le chercheur : celle-là, y a que des compétences
 Le professeur : y a que des compétences malgré que, pour moi, j'ai mis une ..., je me suis mis une note pour faire la moyenne pour voir justement quel était le niveau et comment ça allait ; mais normalement y a toujours une note (p. 46, lignes 24-31)

Encadré 14 : étude de cas n°7. Extrait de l'entretien avec le professeur. Les modalités d'évaluation

Le professeur : et c'est c'qui m'a posé problème effectivement quand j'ai corrigé : le problème... c'est ... dans presque toutes les copies c'est « pourquoi tu fais ce calcul-là, tu n'as pas dit ... », sauf que j'avais pas de critère en haut (p51, lignes 1-3)
 [...]
 Le chercheur : c'qui est intéressant, c'est que vous n'évaluez pas les mêmes choses, suivant que vous mettez une note et suivant que vous évaluez les compétences
 Le professeur : ah, oui. (p51, lignes 22-24)

Encadré 15 : étude de cas n°7. Extrait de l'entretien avec le professeur. Les compétences évaluées

À propos de la phase de correction, le professeur en réponse à une question précise, indique avoir porté des annotations sur les copies : elles sont constituées d'alertes pour signaler un manque de justification. Elles ne proposent pas de pistes permettant aux élèves d'améliorer par eux-mêmes ce qu'il n'ont pas totalement réussi.

Le chercheur : est-ce que vous avez écrit sur les copies ?
 Le professeur : oui
 Le chercheur : alors, qu'est-ce que vous écrivez ?
 Le professeur : « unité, point d'interrogation », des points d'interrogation,
 Le chercheur : des mots ?
 Le professeur : des mots, « pourquoi cette opération ? », des phrases voilà ! Entourer des choses, notamment là on demandait des résultats en mètres, et j'ai entouré le mot « km » pour insister sur les termes de la consigne... C'est vrai (p52, lignes 7-14)

Encadré 16 : étude de cas n°7. Extrait de l'entretien avec le professeur. Ce que le professeur écrit sur les copies

3.2.5.3. Exploitation des données

Cet entretien porte sur une situation d'évaluation formelle atypique par les renoncements successifs du professeur. Les décisions successives que prend le professeur montrent l'existence de ses intentions évaluatives et leur évolution pendant le déroulement même de la situation. Celle-ci est exemplaire de la préoccupation que représentent les trois déterminants *contenu de l'enseignement, contrat et négociation didactiques, tâches prescrites* dans les intentions évaluatives du professeur. Ce constat est à rapprocher de travaux antérieurs :

- ceux de Millon-Fauré (2013) sur la négociation didactique. En effet, les changements que le professeur décide de faire par rapport à ses intentions évaluatives initiales sont

la résultante de la rupture du contrat didactique par le professeur tel que les élèves la ressentent : ils ne savent pas faire. Cette réalité est suffisamment manifeste pour que le professeur modifie les termes du contrat au point de renoncer à plusieurs de ses intentions évaluatives initiales ;

- ceux de Mottier Lopez (2006) sur l'évaluation située. Ce que décrit le professeur relève exclusivement du microcosme de la classe : c'est dans ce cadre situé que le professeur prend ses décisions successives ;
- ceux de Sadjji (2010) et de Reuter (2003, 2007) quand ils font référence à l'importance de connaître le contexte : en effet, ni l'énoncé distribué en début d'épreuve, ni les productions d'élèves (corrigées ou non) ne permettraient de percevoir ces changements dans les intentions évaluatives du professeur.

3.2.5.4. Conclusion intermédiaire

Le recueil de données par entretien qui est utilisé dans cette étude de cas permet de révéler des éléments non prévus auxquels un questionnaire fermé ne permet pas d'accéder. En revanche, au cours de l'entretien, le professeur peut offrir une vision personnelle et déformée de ses pratiques dans la mesure où il la formalise avec ses propres mots.

Conjoncturellement, ce biais semble s'atténuer progressivement au cours de cet entretien qui a duré plus d'une heure. Le chercheur a assisté à la séance de restitution de leurs travaux aux élèves : son déroulement et le comportement du professeur et des élèves confirment ce qui est expliqué dans l'entretien.

3.3. En résumé

Les conclusions tirées de l'exploitation des questionnaires et du tableau de bord, mettent en évidence l'existence des intentions évaluatives et leur variabilité. Ce constat d'existence n'est pas surprenant dans sa complétude :

- les intentions évaluatives existent dans le cadre de l'intentionnalité générale des pratiques des professeurs ;
- elles sont individuelles, avant d'être disciplinaires ou dépendantes du collège ;
- elles varient au cours d'une année scolaire sans qu'il soit possible de distinguer, dans les données recueillies, les véritables causes de ces variations. Ce peut être :

- l'alignement curriculaire. Il est présenté comme un élément très important dans la phase d'élaboration de l'énoncé. Cette possibilité ne fait que déplacer la question vers d'autres pour lesquelles il n'y a pas de réponses : le contenu d'enseignement (curriculum prescrit) et le contenu de l'enseignement (curriculum réel) modifient-ils les intentions évaluatives des professeurs ?
- l'évolution du niveau d'exigences ;
- le niveau d'enseignement. Au cours de l'entretien mené avec le professeur de physique-chimie P2, au détour d'une phrase, il glisse « ça,... je le demande en 4^{ème} ... ». Il induit ainsi que ses intentions évaluatives ne seraient pas les mêmes selon le niveau d'enseignement.

L'exploitation des données met également en évidence une zone d'ombre qui peut être importante dans le déroulement d'une situation d'évaluation : la place et le rôle de l'élève dans l'évaluation :

- dans le questionnaire général, la thématique du *rapport aux élèves* donne des scores très serrés (64, 65, 67, 67, 67, 68 et 70), si l'on excepte le professeur de physique-chimie P5 dont le score est de 85. Cela montre une vision d'autant plus partagée que cette thématique comporte 23 items cotés de 1 à 4, ce qui est beaucoup pour aboutir finalement à un écart maximum de 6, à une exception près. À travers ces résultats, les professeurs interrogés montrent une représentation commune de ce que sont les élèves. Dans cette approche globale et « uniforme », ils ne semblent pas considérer dans les interactions évaluatives, les élèves comme de véritables acteurs potentiels, c'est-à-dire influençant le déroulement ;
- ceci est confirmé dans les réponses données à l'item R5-5 *Une mauvaise entente avec vous* qui est coté 1, 1, 3, 2, 1, 2, 1 en excluant de nouveau le professeur de physique-chimie P5 : 6 professeurs sur 7 expriment leur désaccord avec l'hypothèse qu'une mauvaise entente avec eux puisse expliquer des difficultés. Dans ces réponses, les professeurs semblent considérer que les élèves sont des « objets à évaluer » et qu'ils sont « neutres », c'est-à-dire insensibles aux relations qui se nouent avec leurs professeurs ;
- en revanche, les réponses aux deux questions ouvertes montrent comment dans le microcosme de la classe, les professeurs sont enclins à aider ceux de leurs élèves qui en ont besoin (pendant les phases d'effectuation et de restitution des travaux).

Ce paradoxe apparent (d'un côté une vision générale *a priori* des élèves, de l'autre la volonté de différencier selon les élèves) pose la question de la réalité des interactions évaluatives pour les enseignants : les élèves sont-ils des acteurs de l'évaluation, ou seulement « ceux qui sont évalués et qui reçoivent » les décisions évaluatives des professeurs ? Les multiples travaux menés sur les *feedbacks* ont encouragé tacitement cette conception, en privilégiant l'action du professeur par rapport à la réception que peuvent en avoir les élèves.

Chapitre 5 : investigation de l'écart entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative de ses élèves

Le chapitre 5 propose trois études de cas portant sur les relations entre les intentions évaluatives d'un professeur et la conscience évaluative individuelle de ses élèves :

- elles sont menées dans le cadre de situations d'évaluation formelle spécifiques ;
- elles mettent en évidence la place du triptyque contenu de l'enseignement / contrat didactique / tâches prescrites dans les interactions évaluatives.

1. Introduction

Après avoir cherché dans le chapitre 4, à prouver l'existence des intentions évaluatives et de la conscience évaluative, ce chapitre étudie leurs relations dans différentes situations d'évaluation formelle particulières.

Les situations d'évaluation observées s'inscrivent dans un cadre institutionnel, pédagogique et didactique contraint : le groupe-classe qui correspond à un niveau d'enseignement et travaille selon un emploi du temps hebdomadaire officiel ; un jour et une heure donnés ; un professeur et une discipline d'enseignement ; l'état d'avancement dans la progression annuelle. Les variables V0 (niveau d'enseignement), V1 (discipline d'enseignement) et V2 (période de l'année) sont donc neutralisées. La réalité des interrelations est d'ores et déjà acquise grâce aux travaux sur les interactions évaluatives. L'objectif est de les étudier qualitativement et d'explorer l'importance relative dans leur développement, des trois déterminants bivalents retenus : le contenu d'enseignement, le contrat didactique, les tâches prescrites.

Dans ce chapitre, la méthodologie utilisée est fondée sur la symétrie des données recueillies auprès du professeur et de ses élèves.

Les décisions évaluatives du professeur (faits premiers) étant la résultante de ses intentions évaluatives (fait second) et le sens qui leur est donné par les élèves (fait premier) étant la manifestation de leur conscience évaluative individuelle (fait second), les choix méthodologiques retenus sont les suivants :

- interroger symétriquement le professeur et les élèves sur chaque phase d'une SEF ;
- exploiter le sens relatif et l'interprétation personnelle que les élèves attribuent aux décisions évaluatives de leur professeur ;
- comprendre en utilisant la symétrie des questions, les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative des élèves, pour percevoir leur concordance ou leur discordance.

En revanche, à ce stade, la question de leurs effets sur la performance des élèves et sur les inférences évaluatives du professeur n'est pas abordée. Les réponses à des questions telles que *la discordance est-elle défavorable aux élèves ? La concordance est-elle une condition nécessaire d'une évaluation fiable ?* ne sont pas recherchées.

2. Le recueil de données : méthodes et supports

2.1. Introduction

Deux choix sont possibles pour étudier et décrire une situation d'évaluation formelle spécifique :

- la placer dans un système de référence globale où interviennent les prescriptions telles que les curriculums prescrits, les contraintes propres au collège ou les attentes des élèves et de leurs parents ;
- la considérer dans le microcosme interne à la classe avec ses règles, implicites ou explicitées.

Dans la logique de l'évaluation située (Mottier Lopez, 2006), c'est le deuxième choix qui est fait ici, c'est-à-dire une description, une analyse et une exploitation contextualisées des données, au niveau de la classe. Parmi ce qui « situe » une évaluation particulière, le contrat didactique (Chevallard, 1994 ; Millon-Fauré, 2011) au moment considéré est utilisé comme référence.

Pour ce faire, les outils d'investigation utilisés doivent permettre

- au professeur d'explicitier ses choix évaluatifs en les situant par rapport au contrat didactique du moment, tel qu'il le considère ;
- à chaque élève d'exprimer ses réactions aux choix évaluatifs de son professeur en fonction du contrat didactique, tel qu'il le comprend.

Comme dans le chapitre 4, il s'agit d'une exploration qualitative pour laquelle les questionnaires sont les mieux adaptés : ils sont conçus de façon « symétrique » pour le professeur et pour les élèves. La *symétrie* est préféré à l'*analogie* parce que les positions respectives du professeur et d'un élève ne sont pas les mêmes : la formulation de certains items doit être adaptée.

2.2. Les données recueillies

Les données exploitées sont en priorité les réponses aux questionnaires, complétées par des entretiens et l'observation de séances.

2.2.1. Les questionnaires

Les questionnaires destinés respectivement au professeur et à ses élèves ont la même structure. Ils comportent deux parties :

- la première partie (items 1 à 28)²²³ est générale. Les items sont répartis en 5 thématiques : la longueur (items de 1 à 6) ; la difficulté globale (items de 7 à 9) ; ce qui est évalué (items de 10 à 13) ; l'énoncé (items de 14 à 19) ; pendant le contrôle (items de 20 à 25) ; la correction (items de 26 à 28) ;
- la seconde partie comporte une analyse globale de l'énoncé (items de 29 à 41), puis un questionnement spécifique pour les questions successives de chaque exercice : l'objectif est d'étudier l'influence du contenu de l'enseignement, du contrat didactique et des tâches prescrites sur les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative de ses élèves.

Comme dans les questionnaires présentés dans le chapitre 4, c'est une échelle de Likert à quatre niveaux qui est utilisée pour les réponses.

L'intégralité des questionnaires-élèves sont dans l'annexe numérique, respectivement dans les fichiers pdf, edc8 – originaux questionnaires-élèves, edc9 – originaux questionnaires-élèves et edc10 – originaux questionnaires-élèves.

Les questionnaires professeurs sont dans l'annexe.

2.2.2. Les observations de classe

L'importance de la connaissance du contexte spécifique au microcosme que constitue l'ensemble *professeur et son groupe-classe* a été notée par Reuter (2007) et Sadji (2011). C'est une justification suffisante pour aller dans les classes. Il y a aussi d'autres raisons :

²²³ La numérotation est celle du questionnaire-professeur.

- les heures de classe sont le lieu et le moment où les interactions évaluatives se manifestent le mieux, parce que les protagonistes sont présents ;
- l'effectuation par les élèves et la correction / restitution font partie de la situation d'évaluation, et ne sont pas simplement des sources d'informations complémentaires ou des éléments de contexte (*cf. infra*).

2.2.3. Les entretiens avec les professeurs

Les entretiens sont organisés selon les modalités présentées dans le chapitre 3 :

- après avoir assisté à une séance de correction en classe et de restitution de leurs travaux aux élèves, un entretien avec le professeur est mené ;
- ce sont des entretiens d'environ une heure : ils sont enregistrés et ils ont été intégralement retranscrits.

Aucune exploitation systématique n'en est faite dans ce chapitre.

2.3. L'exploitation des données

Pour les trois cas étudiés (n°8, 9, 10), ce sont les questionnaires symétriques professeurs vs élèves qui sont à la base de l'exploitation des données. Pour étudier les relations entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative de ses élèves, la méthode par comparaison des scores est de nouveau utilisée, appliquée à deux types de questions :

- les questions d'ordre général (longueur, difficulté, etc.). Elles sont posées pour avoir une première approche de l'interprétation respective du contrat didactique par le professeur et par ses élèves : dans ce but, les scores partiels du professeur et les tendances observables dans les réponses des élèves sont comparés ;
- les questions qui sont en lien direct avec l'énoncé. Elles sont posées pour étudier la place respective des trois déterminants (contenu de l'enseignement, contrat didactique et tâches prescrites) dans les intentions évaluatives du professeur et dans la conscience évaluative de ses élèves : pour cela, les scores du professeur sont comparés avec les tendances observables dans les réponses des élèves.

Pour chacune des trois études de cas (n°8, 9 et 10), sont présentés en annexe :

- le modèle du questionnaire-élèves ;

- le questionnaire-professeur renseigné par le professeur ;
- la synthèse des réponses des élèves ;
- le récapitulatif des réponses du professeur.

3. Les relations entre la conscience évaluative et les intentions évaluatives

3.1. Introduction

L'investigation des relations entre les intentions évaluatives d'un professeur et la conscience évaluative de ses élèves est menée sur la base de trois cas.

- l'étude de cas n° 8 : elle est menée auprès des 24 élèves d'une classe de 4^{ème}, à la suite d'un contrôle écrit de SVT.

L'ensemble des documents (modèle du questionnaire-élèves, questionnaire-professeur, renseigné ; relevé d'observation de l'épreuve ; synthèse des réponses des élèves ; récapitulatif des réponses du professeur) est présenté dans l'annexe, pp. 57-80 ;

- l'étude de cas n°9 : elle est menée auprès des 22 élèves d'une classe de 5^{ème}, à la suite d'un contrôle écrit de physique-chimie.

L'ensemble des documents (modèle du questionnaire-élèves, questionnaire-professeur, renseigné ; relevé d'observation de l'épreuve ; synthèse des réponses des élèves ; récapitulatif des réponses du professeur) est présenté dans l'annexe, pp. 81-100 ;

- l'étude de cas n°10 : elle est menée auprès de 20 élèves d'une classe de 5^{ème}, à la suite d'un contrôle écrit de physique-chimie.

L'ensemble des documents (modèle du questionnaire-élèves, questionnaire-professeur, renseigné ; relevé d'observation de l'épreuve ; synthèse des réponses des élèves ; récapitulatif des réponses du professeur) est présenté dans l'annexe, pp. 101-118.

Étude de cas (EDC)	Discipline	Niveau d'enseignement	Classe	Nb d'élèves de la classe	Nb de questionnaires exploités
EDC n°8	SVT	4 ^{ème}	Cl 5	24	23
EDC n°9	Physique-chimie	5 ^{ème}	Cl 4	22	20
EDC n°10	Physique-chimie	5 ^{ème}	Cl 2	20	18

Tableau 22 : les relations entre la conscience évaluative et les intentions évaluatives. Récapitulatif des études de cas

Le tableau 22 récapitule les caractéristiques des trois études de cas.

Les aspects suivants se retrouvent dans les trois études de cas :

- leur présentation suit l'organisation générale du questionnaire-professeur ;
- les données exploitées sont pour les élèves, les tendances tirées du tableau général de leurs réponses (nombres de réponses positives, de réponses négatives, de non-réponses ; cotation la plus fréquente) et pour le professeur, ses cotations aux différents items ;
- pour permettre une lecture comparative, les données sont présentées dans des tableaux comportant *symétriquement* les réponses du professeur et les tendances relevées chez les élèves.

3.2. Étude de cas n°8. Contrôle écrit de SVT en 4^{ème}

L'étude de cas n°8 concerne les 24 élèves d'une classe de 4^{ème} (Cl 5) et leur professeur de SVT, interrogés à la suite d'un contrôle écrit individuel en temps limité.

3.2.1. Présentation de l'étude de cas

3.2.1.1. Le cadre

En début de séance, le professeur explique la présence du chercheur en indiquant qu'il expliquera lui-même après le contrôle, la raison de sa présence et ce qu'il attend des élèves. Le chercheur assiste donc au contrôle (voir ci-dessous) qui dure environ 40 minutes.

3.2.1.2. L'énoncé

L'énoncé est présenté p. 227 :

- il porte sur un seul thème, l'appareil reproducteur de l'homme et de la femme ;
- il comporte 12 questions numérotées de 1 à 12, et une question préalable non numérotée ;
- il indique pour chaque question, le barème et la compétence évaluée : 10 questions évaluent la compétence *Savoir* et sont notées globalement sur 16 points ; 3 questions évaluent la compétence *Raisonnement* et sont notées globalement sur 4 points ;

4. Estelle a ses règles le 22 mars. Qui est-ce que cela signifie ?	Sa /1
5. Quelle sera la date de ses prochaines règles ?	Ra /1
6. Qui est-ce que l'ovulation ?	Sa /1
7. Sachant que l'ovulation a lieu 14 jours avant la fin du cycle, quelle sera la date de sa prochaine ovulation ? (en partant du 22 mars)	Ra /1
8. Estelle a un rapport sexuel non protégé le 5 avril. Ce rapport peut-il provoquer une grossesse ? Expliquez votre réponse.	Ra /2
9. Comment est contrôlé le fonctionnement des appareils reproducteurs dans l'espèce humaine ?	Sa /1
10. Qu'est-ce que la puberté ?	Sa /1
11. Comment est déclenchée la puberté dans l'espèce humaine ?	Sa /1
12. Les hormones sont-elles les mêmes pour la femme et pour l'homme ?	Sa /1

NOM :	Note :	Sa	/16
Prénom :	/20	Ra	/4
Commentaires :			

EVALUATION

Complétez les 2 schémas suivants : Sa /7

_____ vessie

Estelle est une jeune femme qui a un cycle de 30 jours.

1. Pourquoi parle-t-on de cycle pour le fonctionnement de l'appareil reproducteur de la femme ? Sa /1
2. Est-ce pareil pour l'homme ? Sa /1
3. Quelle est la durée moyenne d'un cycle chez la femme ? Sa /1

3.2.1.3. Les conditions du recueil de données

- les questions sont posées « dans un ordre logique », selon le professeur²²⁴ ;
- les élèves sont invités à répondre directement sur l'énoncé.

Les élèves renseignent le questionnaire (voir modèle, annexe, pp. 57-63), juste après le contrôle. Avant de le distribuer, le chercheur explique son travail sous une forme dialoguée où près de la moitié des élèves s'expriment. En conclusion de cet échange qui dure moins de 10 minutes, le chercheur explique pourquoi il est important pour lui de venir dans les classes pour interroger le professeur et les élèves. Il explique ensuite que l'une des méthodes habituelles est d'utiliser des questionnaires. Il insiste enfin sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, et que donc il n'est pas utile de regarder ce que répond son voisin ! Le questionnaire est ensuite distribué aux élèves : la consigne donnée au départ, est de renseigner la première page, nom, prénom, sexe..., et d'attendre pour la suite.

Le chercheur lit ensuite à haute voix la présentation de la première question ; il explique les quatre possibilités de réponse ainsi que la case NSP en indiquant aux élèves qu'ils peuvent utiliser celle-ci quand ils ne savent pas quoi répondre ou quand ils ne comprennent pas la proposition. Dès lors que le chercheur est sûr que tous les élèves ont bien compris la méthode, les élèves continuent à leur rythme. Il leur faut de l'ordre de 20 minutes pour renseigner l'ensemble du questionnaire.

Au fur et à mesure qu'ils avancent dans le questionnaire, des élèves posent des questions sur le sens de certains items : ni le chercheur, ni le professeur ne répondent à ces questions pour éviter d'influencer les réponses des élèves.

3.2.2. Présentation et analyse des données : l'observation de l'épreuve

L'observation est menée sans grille construite *a priori*. (Voir Relevé d'observation, annexe, pp 71-72). Au cours de la séance, le professeur et les élèves sont tour à tour les acteurs principaux de différents événements :

²²⁴ Ce commentaire est ajouté à la main par le professeur, en marge du questionnaire.

- en début de séance avant de distribuer l'énoncé, le professeur insiste sur l'importance qu'il donne à la compréhension, plus qu'à la réussite à un contrôle : « je fais des contrôles parce que l'administration me le demande » ;
- pendant le contrôle,
 - le professeur est sollicité sans arrêt par des élèves qui lui demandent des précisions sur une question, sur une réponse à donner : ces questions sont prononcées à voix basse, les réponses également ;
 - le professeur intervient à haute voix en direction du groupe-classe à propos de deux questions :
 - il neutralise une réponse dans la question sur les schémas (question préalable) ;
 - il donne des explications complémentaires pour la question 9 que les élèves ne comprennent pas ;
- en fin d'épreuve (au bout d'une petite demi-heure), des élèves commencent à s'agiter. D'autres professeurs ont déjà signalé ce type de comportement et l'expliquent ainsi : la durée de l'épreuve n'est pas un véritable paramètre dans la mesure où la plupart des élèves ne cherchent pas à traiter la totalité de l'énoncé et se contentent de répondre aux questions dont ils connaissent directement la réponse ; le professeur ramasse les copies au bout d'environ 40 mn.

3.2.3. Présentation et analyse des données : le questionnaire professeur vs élèves

3.2.3.1. Introduction

L'exploitation globale des questionnaires est organisée à partir du questionnaire renseigné par le professeur : certains items spécifiques aux élèves ne sont pas exploités dans les tableaux de synthèse.

Les différents documents dont sont extraites les données exploitées ci-dessous sont les suivants :

- les questionnaires-élèves :
 - le modèle : voir annexe, pp. 57-63 ;
 - les originaux des questionnaires renseignés par les élèves sont dans l'annexe numérique : fichier pdf. *Edc n°8 originaux questionnaires-élèves* ;

- synthèse des réponses des élèves : voir annexe, pp 73-76. Pour chaque item, sont calculés, la cotation la plus fréquente, le nombre de réponses positives (3 ou 4), le nombre de réponses négatives (1 ou 2), le nombre de non-réponses (NSP) ;
- le questionnaire-professeur :
 - le questionnaire renseigné : voir annexe, pp. 65-70 ;
 - le tableau récapitulatif des réponses du professeur : voir annexe, pp. 77-80.

Le score global de l'élève E5 paraît anormal : il n'est que de 84 alors que les résultats des autres élèves se répartissent entre 115 et 213 et que leur moyenne est 165. Son questionnaire est retiré de l'échantillon qui est donc constitué de 23 élèves.

Dans les paragraphes qui suivent, les réponses tendanciennes des élèves et celles du professeur sont présentées pour mettre en évidence les correspondances et les différences :

- pour les aspects généraux ;
- pour les questions de l'énoncé.

Les tableaux utilisés ci-dessous sont constitués de deux parties :

- à gauche, les items du questionnaire renseigné par le professeur et la cotation²²⁵ qu'il attribue pour chaque item ;
- à droite, les items correspondants du questionnaire-élève (ainsi que leur numérotation), pour chacun desquels sont indiqués ;
 - la cotation la plus souvent attribuée ;
 - le nombre de réponses négatives (cotations 1 ou 2) ;
 - le nombre de réponses positives (cotations 3 ou 4) ;
 - le nombre de non-réponses (NSP).

Quand les items des questionnaires professeur et élèves sont identiques, leur rédaction commune est reprise dans la partie gauche du tableau.

²²⁵ 1 : pas du tout d'accord ; 2 : plutôt pas d'accord ; 3 : plutôt d'accord ; 4 : tout à fait d'accord ; NSP : ne se prononce pas : 0

Exemple des réponses à l'item 10. « Dans ce contrôle, la rédaction est particulièrement importante », présentées dans le tableau 25, page 233),

Questionnaire-professeur (partie gauche du tableau) : le professeur a attribué la cotation 3 (plutôt d'accord).
Questionnaire-élèves (partie droite du tableau) : cela correspond à l'item 10 dont la rédaction est différente : « Dans ce contrôle, j'ai fait particulièrement attention à la rédaction ». C'est la cotation 3 qui est la cotation la plus attribuée ;

- 9 élèves ont répondu négativement (cotations 1 ou 2) ;
- 13 ont répondu positivement (cotations 3 ou 4)
- 1 n'a pas su quoi répondre (NSP).

Encadré 17 : lecture des tableaux - études de cas n°8, 9 et 10

3.2.3.2. Les aspects généraux

La longueur et le nombre de questions

Les réponses sont présentées dans le tableau 23.

La longueur d'un énoncé, sans même considérer la difficulté des tâches prescrites, est fixée par le professeur. Dans le tableau 23, les réponses du professeur indiquent qu'il pense avoir élaboré un énoncé plutôt plus long que d'habitude (cotation 3 aux items 1 et 2). Une majorité d'élèves n'a pas constaté ce changement (12 réponses positives à l'item 1, sur 20 réponses). Cette impression générale de conformité à l'habitude est confirmée dans les réponses concernant le nombre de questions (items 5, 6 et 7) : 14 élèves répondent positivement, alors que le professeur se montre plus hésitant, en cotant respectivement 2, 1 et 2.

		Questionnaire professeur	Questionnaire - élèves					
		Cotation attribuée par le professeur	Cotations attribuées par les élèves					
n°	Item		cotation la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	n°	
1	Ce contrôle a la même longueur que d'habitude	3	3	8	12	3	1	
2	Ce contrôle est plus long que d'habitude	3	1	16	6	1	2	
3	Ce contrôle est moins long que d'habitude	1	1	13	9	2	3	
4	Il y a autant de questions que d'habitude	2	3	6	14	3	4	
5	Il y a moins de questions que d'habitude	1	1	16	3	4	5	
6	Il y a plus de questions que d'habitude	2	1	13	7	3	6	

Tableau 23 : étude de cas n°8. Réponses comparées professeur/élèves. Longueur de l'énoncé

La difficulté globale

Les réponses sont présentées dans le tableau 24.

Majoritairement les élèves, comme leur professeur, répondent que ce contrôle n'est ni plus difficile, ni moins difficile que d'habitude : 18 élèves répondent positivement (78%), mais 5 élèves (22 %) le trouvent plus difficile.

Questionnaire professeur		Cotation attribuée par le professeur	Questionnaire – élèves				n°
n°	Item		cotation la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	
7	La difficulté de ce contrôle : c'est comme d'habitude	4	3	5	18	0	7
8	Ce contrôle est plus difficile que d'habitude	1	2	18	5	0	8
9	Ce contrôle est moins difficile que d'habitude	1	1	14	8	1	9

Tableau 24 : étude de cas n°8. Réponses comparées professeur/élèves. Difficulté globale

Ce qui est évalué

Les réponses sont présentées dans le tableau 25.

Les items regroupés dans la thématique *Ce qui est évalué* donnent un aperçu du sens que le professeur et ses élèves donnent à cette situation d'évaluation.

Le tableau 25 permet de constater un clivage net entre les élèves : en dehors de l'importance qu'ils donnent aux connaissances pour laquelle il y a 7 élèves (30%) qui expriment leur désaccord avec l'affirmation « à cette époque de l'année, ce sont les connaissances évaluées qui sont les plus importantes » (item 13 du questionnaire élèves) contre 16 qui donnent une réponse contraire, les réponses aux autres items sont très partagées : aucune tendance marquée ne peut être dégagée, en particulier sur l'importance à donner à la note.

Parallèlement, les réponses du professeur donnent de nouvelles indications sur ses intentions évaluatives :

- l'importance qu'il accorde à la rédaction (cotation 3 à l'item 10 du questionnaire professeur) va l'amener à intervenir en cours d'épreuve pour apporter des précisions sur ses attentes ;

- en répondant *plutôt d'accord* (réponse 3) aux items concernant l'importance qu'il donne aux connaissances (item 12) et aux compétences (item 11), il montre un certain flou dans son interprétation du contrat didactique. Pour lui, tout ce qui est enseigné est important ;

Questionnaire professeur			Questionnaire – élèves					
n°	Item	Cotation attribuée par le professeur	Cotations attribuées par les élèves				Item	n°
			cotation la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP		
10	Dans ce contrôle, la rédaction est particulièrement importante	3	3	9	13	1	Dans ce contrôle, j'ai fait particulièrement attention à la rédaction	10
11	A cette époque de l'année, ce sont les compétences évaluées qui sont les plus importantes	3	2	11	11	1	A cette époque de l'année, ce sont les compétences évaluées qui sont les plus importantes	12
12	A cette époque de l'année, ce sont les connaissances évaluées qui sont les plus importantes	3	3	7	16	0	A cette époque de l'année, ce sont les connaissances évaluées qui sont les plus importantes	13
13	A cette époque de l'année, ce sont les notes qui sont les plus importantes	1	4	10	12	1	A cette époque de l'année, c'est ma note qui est le plus important	14

Tableau 25 : étude de cas n° 8. Réponses comparées professeur / élèves. Ce qui est évalué

- conformément à ce qu'il dit à ses élèves en début de séance, quand il rappelle que pour lui, l'important est qu'ils comprennent ou qu'ils aient compris, il indique nettement que la note n'est pas importante (cotation 1 à l'item 13).

Il ressort que les intentions évaluatives du professeur ne sont pas perçues de la même façon par tous les élèves :

- le professeur estime que les connaissances sont importantes alors que 7 élèves répondent négativement ;
- il affirme que les compétences sont importantes, alors que la moitié des élèves répondent qu'ils ne sont pas d'accord (réponses 1 ou 2) ;
- enfin, il se démarque de la moitié de ses élèves à propos de l'importance de la note (item 14).

À partir du tableau 25, il est possible d'avoir une première vision des attentes du professeur et de la perception qu'en ont les élèves.

L' énoncé

Les réponses sont présentées dans le tableau 26.

Les items portant sur la vision générale de l'énoncé sont rédigés différemment pour le professeur qui est le concepteur de celui-ci et pour les élèves qui en sont les « utilisateurs ».

Les items qui se correspondent professeur vs élèves sont présentés sur la même ligne.

Questionnaire professeur			Questionnaire élèves					
	Item	Cotation	cotation la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	Item	
14	En construisant l'énoncé, j'ai réfléchi à l'ordre des questions	4	4	10	12	1	J'ai pris les questions dans l'ordre de l'énoncé	16
15	Les questions sont posées dans un ordre logique	4						
16	J'ai d'abord posé la question sur les schémas parce que je pense que c'est le plus facile	3	4	8	14	1	J'ai d'abord fait les questions les plus faciles	18
17	C'est important de donner le barème	4						
18	C'est volontairement que j'ai construit un énoncé avec un seul exercice et des questions qui se suivent	4	1	10	13	0	Avant de commencer, j'ai lu tout l'énoncé pour repérer les questions faciles	15

Tableau 26 : étude de cas n°8. Réponses comparées professeur/élèves. L'énoncé

Cette thématique porte sur la stratégie des élèves avant d'entrer dans la phase de résolution. Le premier constat est de nouveau celui d'un clivage entre les élèves : aucune tendance marquée ne se dégage. Parallèlement, le professeur indique très nettement (cotation 4 à l'item 14) qu'il réfléchit à l'ordre des questions, en commençant par celle qu'il pense être la plus facile²²⁶. Ces réponses montrent qu'en dépit des précautions prises par le professeur dans la rédaction de l'énoncé, une part importante de ses élèves n'en profite pas directement : ils sont 10 sur 23 à ne pas prendre les questions dans l'ordre de l'énoncé (item 16), et 13 sur 23 à répondre qu'ils lisent le sujet avant de commencer (item 15) sans qu'il soit possible d'en connaître les raisons.

Pendant le contrôle

Les réponses sont présentées dans le tableau 27.

²²⁶ L'observation du déroulement de la phase d'exécution montre que cette préoccupation est mise en défaut (cf. *supra*. L'observation de l'épreuve).

Cette thématique aborde un aspect mal connu d'une situation d'évaluation formelle. L'observation directe permet de compléter ce que révèle le questionnaire professeur :

- les réponses aux items 21 et 22 et leurs symétriques du questionnaire-élèves ne sont pas exploitables. En effet, parmi les élèves qui répondent négativement à l'item 20 de leur questionnaire, il y a aussi bien ceux qui n'ont pas posé de questions que ceux qui voudraient dire que le professeur n'a pas voulu répondre à leur sollicitation. La même analyse peut être faite pour l'item 21 ;

Questionnaire professeur			Questionnaire élèves						
	Item	Cotation	cotation la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	Item		
20	En début de contrôle, j'ai commenté le sujet	3							
21	Pendant le contrôle, j'ai répondu aux questions des élèves	4	1	14	6	3	Pendant le contrôle, le professeur a répondu à une question que je lui ai posée	20	
22	Pendant le contrôle, je n'ai pas voulu répondre aux questions des élèves	1	1	9	7	7	Pendant le contrôle, le professeur n'a pas voulu répondre à une question que j'ai posée	21	
23	Pendant le contrôle, j'ai circulé dans la classe et j'ai regardé ce que faisaient les élèves	4	4	2	19	2	Pendant le contrôle, le professeur a circulé dans la classe : il a regardé ce que je faisais	22	
24	Le temps était suffisant pour que les élèves finissent	4	4	9	14	0	J'ai eu assez de temps pour finir	23	
			4	5	17	1	J'aurais aimé avoir un peu plus de temps	24	
25	Normalement, les élèves ont eu le temps de relire	3	1	10	11	2	Avant la fin, j'ai tout relu	25	

Tableau 27 : étude de cas n°8. Réponses comparées professeur/élèves. Pendant le contrôle

- la description que fait le professeur de son comportement en cours d'épreuve est très largement confirmée par les élèves (19 réponses positives sur 23, à l'item 22) ;
- dans l'analyse de la situation d'évaluation, le professeur estime que « le temps était suffisant pour que les élèves finissent » (item 24 du questionnaire professeur) : 14 élèves sont d'accord avec cette affirmation mais 9 donnent une réponse contraire à l'item symétrique (n° 23. J'ai eu assez de temps pour finir) de leur questionnaire ;
- alors que le professeur indique que les élèves « normalement ont eu le temps de relire » (item 25), les élèves sont partagés : 11 disent avoir relu, et 10 disent ne pas l'avoir fait (item 25). Ces réponses sont à rapprocher de celles que donnent les élèves

à l'item 10 (tableau 25, p. 233) concernant l'importance de la rédaction : 9 répondent négativement et 13 positivement.

La correction en classe

Les réponses sont présentées dans le tableau 28.

Questionnaire professeur			Questionnaire élèves						
	Item	Cotation	cotation la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	Item		
26	Le plus important c'est que les élèves ont compris	4	4	2	19	1	Je pense que pour mon professeur, le plus important c'est que j'ai compris	26	
27	Le plus important, ce sont les notes qu'obtiennent les élèves	1	1	13	7	3	Je pense que pour mon professeur, le plus important c'est la note	27	
28	Globalement, je suis plus exigeant en fin d'année	1							
13	A cette époque de l'année, ce sont les notes les plus importantes	1	4	10	12	1	à cette époque de l'année, c'est ma note qui est le plus important	14	

Tableau 28 : étude de cas n°8. Réponses comparées professeur/élèves. La correction en classe

La question du sens que donnent respectivement le professeur et ses élèves, à cette situation d'évaluation formelle a déjà été abordée dans la thématique *Ce qui est évalué*. Elle est reprise ici, en rapport avec le comportement que les élèves pensent avoir au moment de la correction en classe :

- le professeur confirme dans ses deux réponses, ce qu'il a expliqué en début de séance : l'importance pour lui est que les élèves comprennent ;
- les élèves se révèlent moins sûrs de leurs réponses, selon le contexte dans lequel la question de l'importance la note leur est posée :
 - en comparaison avec la compréhension, ils ont bien enregistré le point de vue de leur professeur (voir tableau 28) ;
 - en revanche, pour eux personnellement, en dépit de l'affirmation de leur professeur, ils sont partagés sur l'importance à donner à la note (item 14).

3.2.3.3. Question sur l'exercice

Les réponses sont présentées dans le tableau 29.

Les réponses que le professeur et ses élèves donnent à cet ensemble d'items (tableau 29) comme celles des paragraphes suivants qui concernent spécifiquement chaque question de

l'énoncé, sont à replacer dans leur contexte : le questionnaire est renseigné juste après l'épreuve, sans qu'aucune indication n'ait été donnée sur les réponses attendues.

La présentation et l'analyse des résultats sont faites en référence aux trois déterminants retenus pour explorer la relation entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative de ses élèves :

- D1. Le contenu de l'enseignement. Il est questionné dans l'item 28 *Cette partie du programme est intéressante* (questionnaire élèves). Les élèves sont 21 à être d'accord avec cette affirmation (cotations 3 ou 4), tout comme leur professeur (cotation 4) ;
- D2. Le contrat didactique. Trois items y font référence :
 - item 30. *J'ai reconnu ce qu'on avait fait en classe.* (questionnaire-élèves) : 19 élèves sont d'accord, ainsi que leur professeur. 4 élèves (17 %) n'ont pas « reconnu ce qui avait été fait en classe », ce qui interroge sur la façon dont ils ont pu répondre aux questions posées ;
 - item 31. *C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe* (questionnaire élèves). 15 sont d'accord avec cette affirmation, 7 ne sont pas d'accord et 1 élève ne répond pas. Le professeur pour sa part, répond qu'il est tout à fait d'accord (réponse 4) avec l'affirmation 32 *L'énoncé s'inspire de ce qui a été fait en classe* de son questionnaire, et en revanche pas du tout d'accord (réponse 1) avec l'item 33. *L'énoncé reprend exactement ce qui a été fait en classe* ;
 - les items 35. *C'est un contrôle où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe* et 36. *C'est un contrôle pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus* (questionnaire-élèves). 17 élèves sont d'accord, de nouveau comme leur professeur. Si la majorité est large, 6 élèves (26 %) sur les 23 qui composent l'échantillon sont en décalage avec leurs camarades et avec leur professeur ;
- D3. Les tâches prescrites. Les 4 items suivants du questionnaire-élèves interrogent les élèves sur les tâches qui leur sont demandées :
 - item 32. *J'aime bien quand il faut simplement réciter des définitions.* 12 élèves sont d'accord, 10 ne le sont pas. Le professeur répond qu'il n'est pas d'accord ;
 - item 34. *C'est un contrôle où il faut refaire ce qui a été fait en classe.* 11 sont d'accord alors que 10 ne sont pas d'accord. Cet équilibre montre une

- « incompréhension » de ce qui a été fait en classe. Le professeur répond qu'il est d'accord (réponses 3) ;
- Item 37. *J'aime bien quand il faut compléter les schémas*. Les réponses des élèves sont partagées : 13 (54 %) ne sont pas d'accord contre 9 (37 %) qui sont d'accord. Outre l'appréhension personnelle - nouvelle confirmation de l'existence de la conscience évaluative des élèves - que les élèves ont pour de telles affirmations, les réponses sont à rapprocher de celles du professeur concernant l'énoncé (item 16, tableau 26) : il estime que la question sur les schémas est facile et c'est pour cette raison qu'il l'a placée en début d'énoncé (il répond qu'il « est plutôt d'accord »). En fait, plus de la moitié de ses élèves ne perçoivent pas cette « intention » ;
 - item 38. *J'aime bien quand il faut faire des phrases pour expliquer*. 16 répondent qu'ils ne sont pas d'accord, contre 7 qui disent être d'accord. Le professeur pour sa part a répondu qu'il est tout à fait d'accord avec l'item 40. *C'est important que les élèves rédigent leurs réponses* ;
 - Enfin, deux items ne dépendent pas spécifiquement de l'un des trois déterminants :
 - item 29. *J'ai bien aimé ce contrôle*. 7 élèves sont d'accord, et 15 ne sont pas d'accord ;
 - item 33. *Pour moi, c'est un contrôle facile*. En rappelant que le questionnaire est proposé juste après le contrôle et qu'ils n'ont donc pas leurs notes, 15 élèves (63 %) ne sont pas d'accord avec cette affirmation : leur professeur n'estime pas non plus qu'il s'agit d'un contrôle facile. En revanche, 7 élèves (30%) disent que ce contrôle est facile pour eux.

En étudiant parallèlement les réponses des élèves aux items 29 et 33, 10 élèves²²⁷ répondent qu'ils « n'aiment pas ce contrôle » et que « pour eux, il n'est pas facile ».

²²⁷ Élèves E1, E2, E3, E7, E9, E12, E13, E17, E18, E21 et E24.

Questionnaire professeur			Questionnaire élèves					
	Item	Cotation	cotation la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	Item	
29	Cette partie du programme est intéressante	4	3	2	21	0	Cette partie du programme est intéressante	28
30	Cette partie du programme est importante	4						
31	J'aime bien ce contrôle	0	2	15	7	1	J'ai bien aimé ce contrôle	29
32	L'énoncé s'inspire de ce qui a été fait en classe	4	4	4	19	0	J'ai reconnu ce qu'on avait fait en classe	30
33	L'énoncé reprend exactement ce qui a été fait en classe (par exemple pour les schémas)	1	3	7	15	1	C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe	31
34	C'est important qu'il y ait des questions où il ne faut que réciter	2	3	10	12	1	J'aime bien quand il faut simplement réciter des définitions	32
35	Pour moi, c'est un contrôle facile	2	2	15	7	1	Pour moi, c'est un contrôle facile	33
36	C'est un contrôle où il faut refaire ce qu'on a fait en classe	3	2	10	11	0	C'est un contrôle où il faut refaire ce qu'on a fait en classe	34
34	C'est un contrôle où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3	4	6	17	0	C'est un contrôle où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	35
38	C'est un contrôle pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus	3	4	6	17	0	C'est un contrôle pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus	36
39	C'est important qu'il y ait des questions avec des schémas à compléter	4	1	13	9	1	J'aime bien quand il faut compléter des schémas	37
40	C'est important que les élèves rédigent leurs réponses	4	1	16	7	0	J'aime bien quand il faut faire des phrases pour expliquer	38
41	C'est un contrôle que les élèves devraient bien réussir	3						39

Tableau 29 : étude de cas n°8. Réponses comparées professeur/élèves. Question sur l'exercice

3.2.3.4. Analyse de l'énoncé question par question

Dans sa seconde partie, le questionnaire a pour but de connaître pour chaque question de l'énoncé, l'appréhension des élèves sur la place du contenu de l'enseignement, du contrat didactique, en comparaison avec l'analyse du professeur :

- deux items peuvent être interprétés en rapport au contenu de l'enseignement : *la réponse était dans le cahier ; c'est une question facile quand on a bien révisé ;*

- deux items concernent le contrat didactique : *c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe ; c'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus ;*
- le troisième déterminant, les tâches prescrites, est pris en compte dans la présentation des résultats qui reprend la structure de l'énoncé : les réponses données par les élèves correspondent aux questions de l'énoncé et dépendent de celles-ci ;
- par rapport aux autres questions de l'énoncé, pour la question 8, l'item 75. *J'ai aimé cette question où il faut expliquer* est ajouté parce que l'énoncé précise aux élèves qu'il faut expliquer leur réponse.

Les données recueillies sont présentées dans les paragraphes qui suivent en référence aux trois déterminants.

Données en rapport avec le contenu de l'enseignement

Le tableau 30 détaille les réponses des élèves et du professeur, concernant ces quatre questions de l'énoncé.

Questions de l'énoncé	Réponses des élèves				Cotations du professeur
	cotation la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	
Question 4					
La réponse était dans le cahier	1	14	7	2	4
C'est une question facile quand on a bien révisé	2	11	11	1	3
Question 5					
La réponse était dans le cahier	1	14	9	0	4
C'est une question facile quand on a bien révisé	3	8	15	0	3
Question 7					
La réponse était dans le cahier	1	12	11	0	4
C'est une question facile quand on a bien révisé	2	11	12	0	3
Question 8					
La réponse était dans le cahier	4	11	12	1	2
C'est une question facile quand on a bien révisé	4	6	17	0	2

Tableau 30 : étude de cas n°8. Réponses comparées élèves / professeur : Rapport avec le contenu de l'enseignement

Pour les items *la réponse était dans le cahier* et *c'est une question facile quand on a bien révisé* sur les 13 questions de l'énoncé (question sur les schémas + questions numérotées de 1 à 12), la cotation la plus fréquemment donnée par les élèves correspond à celle du professeur, dans 9 cas. Les exceptions sont les suivantes :

- question 4. Estelle a ses règles le 22 mars. Qu'est-ce que cela signifie ?
- question 5. Quelle sera la date de ses prochaines règles ?
- question 7. Sachant que l'ovulation a lieu 14 jours avant la fin du cycle, quelle sera la date de la prochaine ovulation ? (en partant du 22 mars)
- question 8. Estelle a un rapport sexuel non protégé le 2 avril. Ce rapport peut-il provoquer une grossesse ? Expliquer votre réponse.

Pour les élèves,

- les questions 4, 5 et 7 nécessitent un raisonnement qui n'est pas dans le cahier. En revanche, la question 5 sur le calcul de la date des prochaines règles a sans doute été traitée en classe, ce qui explique la concordance des réponses des élèves et du professeur pour l'item *C'est une question facile quand on a bien révisé* ;
- la question 8 montre un décalage net entre les intentions du professeur et la perception qu'en ont les élèves. Pour le professeur, c'est une question qui nécessite autre chose que de « réciter » ou de « restituer », alors que les élèves estiment le contraire (ils sont 17 à dire que la question est facile quand on a bien révisé).

Données en rapport avec le contrat didactique

Pour les items *C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe* et *C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus*, sur les 13 questions de l'énoncé, la cotation la plus fréquemment utilisée par les élèves et celle du professeur diverge dans trois cas :

- question non numérotée sur les schémas. Compléter les deux schémas suivants.
- question 2. Est-ce pareil pour l'homme ?
- question 9. Comment est contrôlé l'appareil reproducteur dans l'espèce humaine ?

La synthèse des réponses correspondantes est présentée dans le tableau 31.

La valeur la plus fréquente des cotations données par les élèves se démarquent moins nettement que dans l'analyse portant sur le contenu de l'enseignement. En effet,

- les réponses aux deux items sont différentes pour la question non numérotée et les questions 2 et 9 ;

- la question 8, comme ci-dessus, montre un décalage avec le professeur : il répond à la fois positivement sur l'utilisation de ce qui a été fait en classe et sur la nécessité d'une réflexion supplémentaire. Sur l'ensemble de l'énoncé, les élèves répondent 7 fois (question non numérotée, Q2, Q4, Q5, Q7, Q8 et Q9) positivement à l'item *C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus*.

Question	Cotations des élèves				Cotations du professeur
	valeur la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	
Question non numérotée (question sur les schémas) de l'énoncé					
C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3	5	17	1	4
C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	3	8	14	1	1
Question 2 de l'énoncé					
C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	4	5	17	1	4
C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	4	11	11	1	1
Question 8 de l'énoncé					
C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3	3	20	0	3
C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	4	5	16	2	4
Question 9 de l'énoncé					
C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	4	8	14	1	3
C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	4	9	13	1	2

Tableau 31 : étude de cas n°8. Réponses comparées professeur/élèves : divergences en rapport avec le contrat didactique

Données en rapport avec les tâches prescrites

Le professeur en élaborant l'énoncé a indiqué les compétences évaluées dans chaque question :

- Savoir : question non numérotée, Q1, Q2, Q3, Q4, Q6, Q9, Q10, Q11 et Q12 ;
- Raisonner : Q5, Q7 et Q8.

Outre les décalages repérés ci-dessus entre les intentions évaluatives du professeur et la perception qu'en ont les élèves, la compréhension des tâches prescrites et donc des réponses attendues est variable :

- la question non numérotée, Q3, Q4, Q6, Q10 apparaissent dans leur formulation comme étant des questions de restitution. Les élèves le perçoivent bien en répondant positivement à l'item *La réponse était dans le cahier* ;
- les questions Q1, Q2, Q9, Q11 et Q12 suggèrent que les réponses prennent une forme rédigée : pourquoi ... ? est-ce pareil... ? Qu'est-ce que cela signifie ? Comment ... ?
- enfin les questions Q5, Q7, Q8 imposent de mener un raisonnement mettant en jeu différentes ressources (celles de l'énoncé, celles fournies en cours).

3.2.4. Exploitation des données recueillies

3.2.4.1. L'observation de l'épreuve

Le relevé effectué pendant l'épreuve est en annexe, pp 71-72.

Les interventions du professeur au cours de l'épreuve s'inscrivent dans le processus didactique global : elles visent à préserver la relation didactique. En considérant leurs formes, leur nombre et leurs contenus, elles apparaissent comme des manifestations du contrat didactique global ou différentiel, et de la négociation didactique :

- les précisions données à l'ensemble du groupe-classe.

Le professeur a décidé d'intervenir deux fois au cours du contrôle pour donner des précisions à l'ensemble de ses élèves :

- à propos de deux questions (la question préalable sur les schémas ; la question n°9) qui à elles deux représentent 8 points sur 20 (7 + 1) ;
- une première explication tient à la place de la question sur les schémas dans l'énoncé :
 - en effet, dans le questionnaire, le professeur répond qu'il « a réfléchi à l'ordre des questions » (il répond tout à fait d'accord, à l'item 14, tableau 27) et qu'il « a d'abord commencé par la question sur les schémas parce qu'il pense que c'est le plus facile. » (plutôt d'accord, item 15, tableau 26) ;
 - parallèlement, les réponses des élèves concernant leur comportement vis-à-vis de l'énoncé sont présentées dans le tableau 32.

	Item	Réponse la plus fréquente	Réponses 1 ou 2	Réponses 3 ou 4	NSP
15	Avant de commencer, j'ai lu tout l'énoncé pour repérer les questions faciles	1	10	13	0
16	J'ai pris les questions dans l'ordre de l'énoncé	4	10	12	1
18	J'ai d'abord fait les questions les plus faciles	4	8	14	1

Tableau 32 : étude de cas n°8. Réponses des élèves. Comportement des élèves vis-à-vis de l'énoncé

Le tableau 32 montre l'importance de l'ordre des questions dans l'énoncé pour 10 élèves sur 23 qui ne lisent pas l'intégralité du sujet, ce qui est confirmé par les réponses à l'item 16 (12 élèves prennent les questions dans l'ordre de l'énoncé). Ils sont encore 8 à répondre ne pas être d'accord avec l'affirmation (item 18) « J'ai d'abord fait les questions les plus faciles » ;

- au moment où il a rédigé ces deux questions, le professeur n'a peut-être pas pris des décisions évaluatives, exactement conformes à ses intentions évaluatives. En effet, en intervenant en cours d'épreuve, il semble rectifier sa décision initiale. Les deux interprétations complémentaires suivantes sont possibles :
 - il admet que l'énoncé tel qu'il est rédigé n'est pas conforme au contrat didactique : pour la question sur les schémas, l'alignement curriculaire n'est pas respecté (un des schémas n'est pas conforme à ceux qui ont été travaillés en classe²²⁸) ; pour la question 9, la rédaction de la question n'est pas suffisamment claire tant les réponses possibles semblent nombreuses et variées. Sa décision d'intervention est le résultat de la négociation didactique menée par les élèves à travers leurs demandes en cours d'épreuve ;
 - le professeur prend la décision d'intervenir pour que la relation didactique ne soit pas rompue avec certains de ses élèves. Cette préoccupation est déjà observable en début de séance dans l'insistance qu'il marque pour la compréhension plus que pour l'aspect « contrôle ». Or, si des élèves butent sur ces deux questions, cela risque de ne pas être du fait d'une incompréhension de leur part, mais d'imprécisions dans la rédaction de l'énoncé ;
- les réponses aux demandes individuelles. En répondant à des demandes individuelles, le professeur respecte ses intentions évaluatives initiales : dans une situation d'évaluation, il souhaite en priorité s'assurer de la compréhension de ses élèves. Pour cela, il actualise

²²⁸ Dans son questionnaire, le professeur ajoute un commentaire à sa réponse : « pas exactement ».

en continu le contrat didactique différentiel, en adaptant sa réponse à chaque élève qui le sollicite. Cette interprétation est confirmée par les réponses concordantes données par les élèves et le professeur à l’item 22 (resp. 23), présentées dans le tableau 28.

- Le comportement du professeur en cours d’épreuve tel qu’il le décrit lui-même et tel qu’il est décrit par les élèves (19 élèves sur 24, donnent une réponse positive) peut être interprétée comme l’importance de maintenir la relation didactique (« l’important, c’est votre compréhension »), y compris au cours d’une situation d’évaluation formelle.

Questionnaire professeur			Questionnaire élèves					
	Item	Cotation	cotation la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	Item	
23	Pendant le contrôle, j’ai circulé dans la classe et j’ai regardé ce que faisaient les élèves	4	4	2	19	2	Pendant le contrôle, le professeur a circulé dans la classe : il a regardé ce que je faisais	22

Tableau 33 : étude de cas n°8. Réponses comparées professeur/élèves. Le comportement du professeur en cours d’épreuve

En conclusion, l’observation du déroulement de l’épreuve et du comportement des acteurs sont des éléments complémentaires de compréhension. En effet,

- ils ne sont pas apparents dans les traces habituelles dont peut disposer un chercheur, c’est-à-dire l’énoncé de l’épreuve et les productions des élèves (corrigées ou pas) ;
- ils interfèrent sur les réponses que donnent les acteurs de la situation d’évaluation : ce n’est finalement pas exactement la situation telle qu’elle est conçue initialement qui s’est déroulée.

3.2.4.2. Les questionnaires

En recourant à des questionnaires symétriques pour le professeur-évaluateur et les élèves-évalués, les données recueillies sont très nombreuses et très variées : l’exploitation présentée ci-dessous ne couvre pas tous les possibles.

L’exploitation proposée est structurée par les trois déterminants D1, D2 et D3.

La place du contrat didactique (déterminant D2)

La lecture complète des tableaux de réponses met en évidence la réalité de la conscience évaluative individuelle des élèves engagés dans une situation d’évaluation : symétriquement, elle permet de cerner la complexité des intentions évaluatives du professeur-évaluateur.

Le contrat didactique est globalement consensuel entre le professeur et le groupe-classe. Sur les différents aspects concrets présents de la situation d'évaluation formelle (par exemple, le nombre de questions posées), une majorité d'élèves reconnaissent la conformité avec l'habitude (*i.e.* le contrat didactique). Cette tendance observable situe la conformité du contrat didactique telle qu'elle est ressentie par une large partie du groupe-classe. En revanche, certains élèves (ceux qui répondent négativement ou ceux qui refusent de répondre) sont en décalage avec les intentions évaluatives du professeur qui pense avoir fait « comme d'habitude ». Pour ces élèves, ces aspects matériels ne se mesurent pas sur une échelle absolue mais dans la cadre particulier du cours de SVT de leur professeur.

Les contrats didactiques, global et différentiel, apparaissent donc plus comme un élément constitutif de l'évaluation située que comme un simple élément de contexte. La conviction du professeur qui pense respecter le contrat didactique dans les aspects matériels de la situation, peut-être le soin qu'il y apporte, n'apparaissent pas comme suffisants pour que ses intentions évaluatives soient justement intégrées par la conscience évaluative de chacun de ses élèves.

Cette interprétation est renforcée par les constats qu'il est possible de faire à partir des données concernant l'énoncé de l'épreuve. La conception globale de l'énoncé correspond à l'appréhension globale du contrat didactique par les élèves de la classe. En revanche, dans l'étude spécifique de chaque question, les élèves contestent cette conformité en répondant qu'ils sont d'accord avec l'affirmation *c'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus* : c'est le cas dans 6 questions sur les 13. Que ce soit conforme ou non aux intentions évaluatives du professeur, cela est ressenti par les élèves comme une rupture du contrat didactique.

La place du contenu de l'enseignement (déterminant D1)

Les résultats présentés se réfèrent à l'alignement curriculaire (partiel) entre ce qui est fait en classe et ce qui est demandé au moment de l'évaluation :

- le professeur affirme avoir posé des questions à ses élèves pour lesquelles la réponse est dans le cahier : la seule exception correspond à la question 8 ;
- les mêmes réponses sont données à l'item *C'est une question facile quand on a bien révisé* : les réponses sont de nouveau positives pour toutes les questions, sauf la n°8.

Le contenu de l'enseignement apparaît donc comme un élément important de la situation d'évaluation formelle pour le professeur : si le contenu de l'enseignement change, la situation

d'évaluation est également modifiée. Mais d'après leurs réponses, les élèves n'ont pas toujours perçu cet alignement et ne sont pas toujours en capacité d'en tirer profit.

Les raisons de ce constat ne sont pas discernables à travers les données recueillies dans le questionnaire. Parfois pour l'expliquer, certains professeurs n'hésitent pas à évoquer simplement un manque de travail. D'autres hypothèses prenant en compte que les élèves sont de véritables acteurs de la situation d'évaluation peuvent être imaginées : certains élèves ont une stratégie évaluative ; il existe des paramètres conjoncturels de nature à perturber la préparation (par exemple, un manque de temps) ou l'épreuve (un événement perturbateur dans un des cours précédents l'épreuve, par exemple).

La place des tâches prescrites (déterminant D3)

Les tâches demandées sont peu explorées dans les questionnaires. En revanche, la structure de l'énoncé mis au point par le professeur est révélatrice. Alors que le professeur choisit de placer en début d'énoncé la question où il faut compléter les deux schémas,

- 13 élèves répondent qu'ils ne sont pas d'accord avec l'affirmation *J'aime bien quand il faut compléter les schémas* (item 37) ;
- 16 élèves répondent qu'ils sont d'accord pour dire que *C'est une question facile quand on a bien révisé* (item 40) ; 7 (30 %) répondent qu'ils ne sont pas d'accord et se trouvent donc *a priori* en difficulté avec la première question qui rapporte 7 points sur 20.

La distinction entre les tâches de restitution / récitation et celles de raisonnement ne semble pas réellement discriminante. L'implicite sur la forme à donner aux réponses attendues marque un décalage plus net entre les intentions du professeur et la conscience évaluative des élèves. Par exemple, le professeur dans l'énoncé demande pour la question 8 d'expliquer la réponse donnée ; or, la formulation des autres questions nécessitent implicitement également de donner une explication. Il est sans doute difficile pour certains élèves de comprendre cette différence et d'en tenir compte dans leur production.

3.2.5. Synthèse partielle

Cette étude de cas permet d'abord de confirmer les conclusions antérieures, concernant l'existence de la conscience évaluative et des intentions évaluatives, en considérant celles-ci dans le contexte particulier d'une situation d'évaluation formelle :

- le professeur et ses élèves ont répondu aux questionnaires, sans véritable mise en condition préalable et les résultats obtenus sont comparables à ceux du chapitre 4 ;
- les réponses des élèves à leur questionnaire permettent de conclure à l'existence d'un comportement individuel d'un élève dans une situation d'évaluation qui serait le pendant du comportement évaluatif du professeur. Cette observation est à relier avec l'approche sociologique de la conscience, entre conscience individuelle et conscience collective : les élèves interrogés appartiennent à cette classe, mais ils conservent une individualité qui se manifeste dans la façon dont ils abordent la situation d'évaluation conçue par leur professeur. L'éventualité de l'existence d'une typologie des comportements des élèves face à une SEF n'est pas explorée dans cette recherche ;
- le caractère unique d'une situation d'évaluation formelle ne permet pas en revanche de recueillir d'indications concernant les variables V0 (le niveau d'enseignement), V1 (la discipline d'enseignement), V2 (la période de l'année) qui sont de fait neutralisées.

En relation avec les objectifs de ce chapitre, cette étude de cas donne des indications sur les déterminants :

- le contrat didactique est un élément central dans différentes phases d'une situation d'évaluation formelle, alors même que sa compréhension et son interprétation par le professeur et par chaque élève « peuvent être différentes » ;
- le contenu de l'enseignement est également déterminant dans une SEF. En faisant le choix de mener les investigations au niveau de la classe, la référence à l'alignement curriculaire n'est pas totalement adaptée en l'absence d'éléments concernant le curriculum prescrit. La place du contenu de l'enseignement dans cette situation d'évaluation est à rapprocher de celle du contrat didactique : pour le professeur comme pour les élèves, un contenu de l'enseignement peut être pris en compte dans la SEF, dès lors que cette décision est conforme au contrat didactique. Or, de la même façon qu'un écart est observable dans la compréhension que le professeur et les élèves ont parallèlement du contrat didactique, les élèves ne considèrent pas systématiquement le contenu de l'enseignement comme le fait leur professeur. Celui-ci conçoit l'énoncé de l'épreuve, de telle façon que les élèves puissent trouver les réponses aux questions posées en fonction de « ce [le contenu de l'enseignement] qu'il y a dans le cahier » ou « ce qui a été fait en classe » ; pour les élèves, ils différencient

plus nettement les contenus de l'enseignement à connaître, ceux à utiliser, ceux à savoir utiliser ;

- les tâches demandées sont étroitement corrélées au contenu de l'enseignement et au contrat didactique. Pour les élèves, une tâche peut être demandée si elle a été travaillée en classe et présentée comme devant être connue et maîtrisée : elle devrait donc être choisie en fonction du contenu de l'enseignement et respecter le contrat didactique.

Le professeur a théoriquement la même approche, mais sa vision de ce qui doit être connue et maîtrisée peut être différente de celle des élèves (*cf.* La pédagogie invisible²²⁹), ainsi que celle du contrat didactique.

Cette étude de cas permet de montrer l'existence d'écarts entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative de chaque élève, telle qu'elle se manifeste dans le contrat didactique, dans la prise en compte du contenu de l'enseignement et enfin dans le choix des tâches prescrites. Elle montre également une très forte intrication entre ces trois déterminants qui se constituent en « système » :

- aucun des trois éléments ne peut exister dans la situation d'évaluation, indépendamment des deux autres ;
- aucune hiérarchie régulière ne se dégage entre les trois éléments. Selon les élèves notamment, la hiérarchie peut être différente.

Ce système contraint la situation d'évaluation formelle à travers ses effets sur les intentions évaluatives du professeur et sur la conscience évaluative de chaque élève. Or dans cette investigation, le choix est de considérer le microcosme de la classe dans une perspective d'évaluation située. L'importance que peut avoir le système *contrat didactique / contenu de l'enseignement / tâches prescrites* telle que cette étude de cas l'a mis en évidence, pourrait inciter à le prendre en compte dans le concept même d'évaluation située.

²²⁹ Bernstein, B. B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité: théorie, recherche, critique*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.

3.3. Étude de cas n°9 : contrôle de physique-chimie (5^{ème})

3.3.1. Présentation de l'étude de cas

3.3.1.1. Le cadre

Le cadre de l'étude de cas n°9 est le suivant :

- un contrôle écrit en physique-chimie dans une classe de 5^{ème} de 22 élèves, au mois de mai ;
- pour des raisons de compatibilité d'emplois du temps, le chercheur n'a pas assisté à l'épreuve ;
- il n'a rencontré auparavant ni le professeur, ni les élèves ;
- les seules données recueillies sont constituées par les questionnaires symétriques destinés respectivement aux élèves et à leur professeur ;
- le professeur n'a pas connaissance du questionnaire-élève quand il renseigne son propre questionnaire.

3.3.1.2. L'énoncé

L'énoncé (p. 252) que le professeur a préparé comporte trois exercices indépendants qui portent sur des thèmes différents :

- l'exercice A fait référence au cours de chimie dans ses deux premières questions, et plus largement à la question transdisciplinaire²³⁰ de la conversion d'unités. Cet exercice est noté sur 9 points, sans que leur répartition entre les trois questions ne soit donnée. La réponse à la première question est constituée d'un mot ; celle à la deuxième question de quatre nombres et des unités ; enfin, la troisième est constituée de 7 nombres. Aucune de ces questions ne nécessite de rédaction ou d'explication particulière ;
- l'exercice B s'appuie sur une situation de la vie quotidienne, en proposant comme support, l'étiquette d'une boisson qui est « reproduite ». Il comporte 7 questions et est

²³⁰ Le changement d'unités est traité en mathématiques, en chimie et en physique, notamment.

noté globalement sur 6,5 points dont la répartition entre les questions n'est pas précisée :

- les réponses aux questions 1 et 2 sont constituées de mots, sans rédaction ;
- la question 3 nécessite d'utiliser les connaissances et les outils liés à la proportionnalité, après avoir repéré dans l'énoncé les données utiles ;
- la question 4 reprend le même contenu que la troisième question de l'exercice A, en demandant une conversion d'unités. La première mesure à convertir (12,5 kg) peut surprendre : c'est en effet une donnée nouvelle dans l'énoncé qui par ailleurs, n'est pas réutilisée dans les questions suivantes ;
- les réponses aux questions 5 et 6 sont de nouveau constituées de mots, sans rédaction ;
- enfin, la question 7 est une question de conversion pour laquelle il faut préalablement repérer dans l'énoncé la mesure à convertir.

Au regard des questions posées, l'énoncé de cet exercice comporte différentes informations inutiles (par exemple, le taux de fibres, de sucres, d'acides gras saturés) dont certaines ne sont pas compréhensibles par les élèves en raison du vocabulaire utilisé (par exemple, l'usage des unités kilojoule et kilocalorie, les acides gras saturés) ;

- L'exercice C propose également une situation de la vie quotidienne. Sortant des questions qu'il est habituel de trouver dans un contrôle de physique-chimie, la première question demande de « proposer une solution pour résoudre le problème » auquel l'élève se trouve confronté dans cet exercice. La méconnaissance du contexte et particulièrement du contenu de l'enseignement interdit de savoir s'il s'agit d'adapter une solution déjà utilisée ou bien d'imaginer une solution inédite. La question 2 est une question de proportionnalité, comme la question 3 de l'exercice B, rendue plus facile puisque l'énoncé de la question donne l'un des éléments du tableau de proportionnalité.

La première question nécessite d'une part d'imaginer une solution, de la présenter et enfin d'expliquer pourquoi elle permet de résoudre le problème auquel le lecteur de cet exercice se trouve confronté. L'alerte en début d'énoncé sur « la grande attention à apporter à la RÉDACTION » se focalise sur cette question.

Exercice B / 6,5 points

Etiquette d'une boisson à base de jus de fruits concentrés, de purées de fruits concentrés et d'extrait d'huile végétale :

Valeurs énergétiques et nutritionnelles moyennes pour 100 mL :		
179 kJ / 42 kcal		
Protéines 0,6 g	Glucides 9,3 g dont sucres 9,1 g	Lipides 0,3 g dont acides gras saturés < 0,3g
Fibres 0,6 g	Sodium < 0,009 g	

Volume total : 75 cL

- 1- Que signifie g ? Est-ce l'unité légale de la masse ? Quel est le symbole de l'unité légale de la masse ?
- 2- Avec quel instrument peut-on mesurer des masses ?
- 3- Quelle est la masse de glucides contenue dans 1 L de boisson ?
- 4- Complétez :
15,2 kg = g 0,3 g = mg
- 5- Que signifie cL ? Est-ce l'unité légale du volume ? Quel est le symbole de l'unité légale du volume ?
- 6- Avec quel instrument peut-on mesurer un volume ?
- 7- Quel est le volume de la boisson en mL ?

Exercice C / 3,5 points

Vous devez administrer un médicament à un chat... La notice indique que la dose prescrite est de 2 mL par kilogramme de masse de l'animal.

- 1- Vous disposez d'un pèse-personne mais le chat refuse de rester dessus le temps de mesurer sa masse. Proposez une solution pour trouver la masse du chat.
- 2- Si le chat a une masse de 4,5 kg, quel est le volume de médicament que vous devez lui administrer ?

Pensez à relire !!!
FIN

Devoir surveillé n° / 20 points

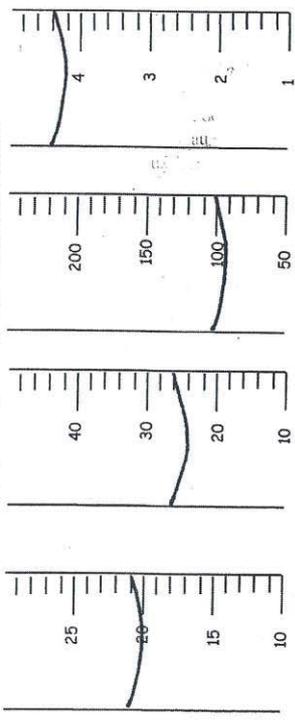
NOM Prénom : Classe :

Le sujet sera glissé et non collé dans votre copie double.
Apportez une grande attention à la REDACTION de votre copie. /1 point

Les exercices sont indépendants et peuvent être traités dans n'importe quel ordre.

Exercice A / 9 points

- 1- Quel est le nom de la surface libre incurvée d'un liquide dans une éprouvette ?
- 2- Indiquez le volume de liquide, en mL, contenu dans chaque éprouvette :



- 3- Complétez :
- 1 L = dm³ 1 cm³ = mL
 6 328 cm³ = dm³ 8 L = cL
 153 dm³ = m³ 0,469 L = mL
 0,31 m³ = dm³

Socle commun A1: E :

Globalement, le contrôle utilise trois habillages différents pour évaluer :

- un petit nombre de connaissances différentes ;
- la maîtrise des conversions d'unités ;
- la proportionnalité.

Implicitement, sont également évaluées : le repérage des éléments pertinents dans l'énoncé (exercice B) et l'imagination et l'inventivité (exercice C) sous réserve que des situations analogues n'ont pas été traitées préalablement en classe.

Par rapport à l'étude de cas n°8, l'indépendance des trois exercices et la diversité des habillages qui sont deux choix apparents dans l'énoncé, permettent de mener d'autres investigations, en comparant à travers les questionnaires :

- les réponses données par chaque élève, pour chaque exercice et donc en fonction du thème de chacun ;
- pour chaque exercice, les réponses des élèves et celles du professeur ;
- pour chaque exercice, les réponses entre les élèves.

3.3.1.3. Les conditions de recueil des données

Le jour du contrôle, les élèves ont deux heures consécutives de physique-chimie, séparées par la récréation de milieu de matinée. Ils font leur contrôle en première heure, dans les mêmes conditions que d'habitude. C'est après la récréation que le chercheur leur propose le questionnaire. La présentation du chercheur, de sa recherche ainsi que les explications concernant le questionnaire sont données de la même façon que le cas n° 8 (voir page 228).

Le professeur renseigne le questionnaire à la fin de son heure de cours avec cette classe et le transmet par mail au chercheur : il ne connaît donc pas le questionnaire-élèves dans sa globalité, ni la façon dont les élèves ont répondu et réagi à ce contrôle.

3.3.2. Présentation et analyse des données : les questionnaires professeur vs élèves

Les questionnaires destinés au professeur et à ses élèves ont la même structure : une première partie qui porte sur des aspects généraux de l'énoncé ; les trois parties suivantes sont consacrées respectivement aux exercices A, B et C.

Les différents documents dont sont extraites les données exploitées ci-dessous sont les suivants :

- les questionnaires-élèves :
 - le modèle : voir annexe, pp. 81-86 ;
 - les originaux des questionnaires renseignés par les élèves sont dans l'annexe numérique : fichier pdf. *Edc n°9 originaux questionnaires-élèves* ;
 - synthèse des réponses des élèves : voir annexe, pp 93-95. Pour chaque item, sont calculés, la cotation la plus fréquente, le nombre de réponses positives (3 ou 4), le nombre de réponses négatives (1 ou 2), le nombre de non-réponses (NSP) ;
- le questionnaire-professeur :
 - le questionnaire renseigné : voir annexe, pp. 87-91 ;
 - le tableau récapitulatif des réponses du professeur : voir annexe, pp. 97-99.

L'analyse des scores globaux amène à repérer ceux des élèves E13 et E22 qui sont égaux respectivement à 108 et 82, alors que la moyenne des 20 autres scores globaux est de 149. Ils sont suffisamment différents pour être écartés. Au final, les questionnaires de 20 élèves sont exploités.

3.3.2.1. Les aspects généraux

La longueur

Les réponses sont présentées dans le tableau 34. Il permet de dégager les tendances suivantes :

- les élèves trouvent majoritairement que cet énoncé a la même longueur que d'habitude (16 réponses positives) ;
- en revanche, le professeur estime que l'énoncé qu'il a construit est moins long que d'habitude (items 1 et 3) ;
- les items sur le nombre de questions donnent des réponses plus équilibrées de la part des élèves et plus floues de la part du professeur.

Le premier constat est que les intentions évaluatives du professeur l'ont amené à élaborer un énoncé plus court que d'habitude et que de nombreux élèves ne s'en sont pas vraiment rendu compte.

Questionnaire professeur			Questionnaire – élèves				
n°		Cotation attribuée par le professeur	Cotations attribuées par les élèves				n°
	Item		cotation la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	
1	Ce contrôle a la même longueur que d’habitude	2	3	4	16	0	1
2	Ce contrôle est plus long que d’habitude	1	1	11	9	0	2
3	Ce contrôle est moins long que d’habitude	3	1	14	6	0	3
4	Il y a autant de questions que d’habitude	2	4	10	10	0	4
5	Il y a moins de questions que d’habitude	3	1	11	8	1	5
6	Il y a plus de questions que d’habitude	2	1	12	8	0	6

Tableau 34 : étude de cas n°9. Réponses comparées professeur/élèves. Longueur de l’énoncé

La difficulté globale

Les réponses sont présentées dans le tableau 35.

- le professeur a élaboré un énoncé dont la difficulté est comparable à ce qu’il demande d’habitude ;
- un accord relatif se dégage entre les élèves à propos de l’affirmation *Cet énoncé n’est pas moins difficile que d’habitude* (item 9 : 14 réponses négatives). Pour les deux autres items, les réponses sont nettement partagées.

Questionnaire professeur			Questionnaire – élèves				
		Cotation attribuée par le professeur	Cotations attribuées par les élèves				
n°	Item		cotation la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	n°
7	La difficulté de ce contrôle : c’est comme d’habitude	3	4-3	9	10	1	7
8	Ce contrôle est plus difficile que d’habitude	2	3	9	11	0	8
9	Ce contrôle est moins difficile que d’habitude	2	1	14	6	0	9

Tableau 35 : étude de cas n°9. Réponses comparées professeur/élèves. Difficulté globale

Ce qui est évalué

Les réponses sont présentées dans le tableau 36.

Questionnaire professeur			Questionnaire – élèves					
	Item	Cotation attribuée par le professeur	Cotations attribuées par les élèves				Item	
n°			cotation la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP		n°
10	Dans ce contrôle, le respect des consignes est important	3	3	7	13	0	Dans ce contrôle, j'ai fait particulièrement attention à la rédaction	10
11	Avec la rédaction, certains élèves vont gagner un point	3	2	10	10	0	Je pense gagner un point avec la rédaction	11
12	En fin d'année, ce sont les compétences évaluées qui sont les plus importantes	3	4	3	16	1	A cette époque de l'année, ce sont les compétences évaluées qui sont les plus importantes	12
13	En fin d'année, ce sont les connaissances évaluées qui sont les plus importantes	3	4	6	14	0	A cette époque de l'année, ce sont les connaissances évaluées qui sont les plus importantes	13
14	En fin d'année, c'est la note qui est le plus important	3	4	4	15	1	A cette époque de l'année, c'est ma note qui est le plus important	14

Tableau 36 : étude de cas n°9. Réponses comparées professeur/élèves. Ce qui est évalué

Du tableau 36, on peut extraire les informations suivantes :

- l'alerte en début d'énoncé concernant l'importance donnée à la rédaction est comprise par 13 élèves, ce qui est conforme aux intentions évaluatives du professeur ; 7 élèves (35%) répondent « ne pas en avoir tenu compte » (item 10) ;
- le professeur confirme son intention en indiquant que dans le barème, un point est réservé à la rédaction ; les élèves sont partagés sur leur capacité à obtenir ce point (item 11 : 10 réponses positives et 10 réponses négatives) ;
- les réponses positives du professeur aux items 12, 13 et 14 montrent des intentions indistinctes (« tout est important »). Les élèves globalement semblent réagir de la même façon. Le tableau 37 présente les réponses de chaque élève aux items 12, 13 et 14.

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21
Item 12	4	3	1	4	2	4	1	3	3	0	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4
Item 13	4	4	3	4	2	4	1	4	3	4	2	4	1	2	3	4	3	2	3	3
Item 14	0	1	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	1	4	3	4	4	2	4	4

Tableau 37 : étude de cas n°9. Réponses des élèves. Items 12, 13, 14

Le tableau 37 montre que sur les 15 élèves qui répondent que la note est (très) importante (item 14), 5 ne sont pas d'accord avec leur professeur sur l'importance à donner aux connaissances et aux compétences.

Pour cet ensemble d'items qui visent à cerner les priorités du professeur et ce qu'en perçoivent ses élèves, plusieurs d'entre eux montrent leur incompréhension.

La forme de l'énoncé

Les réponses sont présentées dans le tableau 38.

Le professeur indique dans sa réponse à l'item 16 qu'il a réfléchi à l'ordre des questions, mais ne précise pas ses intentions dans ses réponses aux items 17 et 18. Les élèves sont partagés sur le fait de tenir compte des intentions du professeur : ils sont aussi nombreux à respecter l'ordre de l'énoncé qu'à ne pas le faire. En revanche, plus que des exercices « bien payés », ils commencent par les exercices ou les questions faciles. Cette position est à mettre en relation avec le nombre limité de tâches différentes demandées dans ce contrôle.

Le comportement des élèves pendant l'épreuve ne semble pas être influencé par les choix que le professeur a faits dans l'ordonnancement de l'énoncé.

Questionnaire professeur			Questionnaire élèves					
	La forme de l'énoncé	Cotation	cotation la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	Ma façon d'aborder l'énoncé	
15	Avant le début, j'ai lu tout l'énoncé à la classe ; j'ai fait quelques commentaires	2	4	5	15	0	Avant de commencer, j'ai lu tout l'énoncé pour repérer les questions faciles	15
16	J'ai réfléchi à l'ordre des questions	3	1	10	10	0	J'ai pris les exercices dans l'ordre de l'énoncé	16
17	J'ai d'abord mis les exercices faciles	1	4	7	13	0	J'ai d'abord fait les exercices les plus faciles	17
18	J'ai d'abord mis les exercices courts	1	4	5	15	0	J'ai d'abord fait les questions les plus faciles	18
			1	17	2	1	J'ai commencé par l'exercice qui rapporte le plus de points	19

Tableau 38 : étude de cas n°9. Réponses professeur/élèves. Forme de l'énoncé

Pendant le contrôle

Les réponses sont présentées dans le tableau 39.

Questionnaire professeur			Questionnaire élèves					
	Pendant le contrôle	Cotation	valeur la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	Pendant le contrôle	
19	Pendant le contrôle, j'ai répondu aux questions que les élèves ont posées	4	0 - 1 - 4	6	8	6	Pendant le contrôle, le professeur a répondu à une question que je lui ai posée	20
20	Pendant le contrôle, je n'ai pas voulu répondre aux questions des élèves	1	1	11	4	5	Pendant le contrôle, le professeur n'a pas voulu répondre à une question que j'ai posée	21
21	Pendant le contrôle, j'ai circulé dans la classe pour regarder ce que font les élèves	4	4	1	19	0	Pendant le contrôle, le professeur a circulé dans la classe : il a regardé ce que je faisais	22
22	Les élèves ont eu assez de temps pour finir	4	4	3	17	0	J'ai eu assez de temps pour finir	23
23	Pour certains élèves, il aurait fallu un peu plus de temps	1	1	16	4	0	J'aurais aimé avoir un peu plus de temps	24
24	Les élèves ont eu le temps de relire avant la fin	3	4	5	15	0	Avant la fin, j'ai tout relu	25

Tableau 39 : étude de cas n°9. Réponses comparées professeur/élèves. Pendant le contrôle

- Comme dans l'étude de cas n° 8, le désaccord apparent entre le professeur et les élèves dans le fait de répondre aux questions pendant le contrôle est lié à l'ambiguïté de l'item 20 du questionnaire-élèves : en effet, son énoncé peut donner lieu à des réponses négatives de la part d'élèves qui n'ont pas eu de réponse de leur professeur, mais aussi de la part de ceux qui n'ont pas posé de question ; la même confusion existe dans les réponses à l'item 21. Il est donc préférable de ne pas exploiter ces items de façon isolée. Malgré cette imprécision, ces deux items confirment que le déroulement de l'épreuve donne lieu à une manifestation du contrat et de la négociation didactiques ;
- les intentions évaluatives du professeur qui sont observables dans le rapport entre la longueur de l'énoncé et la durée de l'épreuve (items 22, 23 et 24) sont comprises par la plupart des élèves (items 23, 24 et 25) ;
- enfin, l'alerte en début d'énoncé sur l'importance à donner à la rédaction, semble avoir été comprise par 3 élèves sur 4 qui « ont tout relu, avant la fin » (item 25 du questionnaire – élèves).

La correction en classe

Les réponses sont présentées dans le tableau 40.

Questionnaire professeur			Questionnaire élèves					
	La correction en classe	cotation	valeur la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	La correction en classe	
25	Le plus important, c'est ce que les élèves ont compris	4	4	1	19	0	Je pense que pour mon professeur, le plus important c'est que j'ai compris	26
26	Le plus important, c'est la note que les élèves obtiennent	2	1	12	8	0	Je pense que pour mon professeur le plus important c'est ma note	27

Tableau 40 : étude de cas n°9. Réponses comparées professeur/élèves. La correction en classe

- à travers ses réponses aux items 25 et 26, le professeur précise ses intentions évaluatives : « le plus important, c'est ce que les élèves ont compris ». Dans leurs réponses à l'item 26 de leur questionnaire, les élèves montrent qu'ils ont bien perçu cette intention de leur professeur ;
- en revanche, ils sont 8 (40 %) à penser que la note qu'ils obtiennent est également importante pour leur professeur. Sans y être totalement hostile, celui-ci répond n'être plutôt « pas d'accord ».

L'incompréhension des intentions du professeur dans cette dernière phase de la situation d'évaluation peut se traduire chez certains élèves, par des comportements peu coopératifs voire hostiles pendant la correction.

3.3.2.2. Les trois exercices

L'exercice A

Les réponses sont présentées dans le tableau 41.

De la lecture « symétrique » des réponses données par le professeur et les élèves, sont à exclure :

- les items 36 et 37 du questionnaire professeur ;
- les items 38 et 31 du questionnaire élèves.

La présentation de la comparaison des réponses données aux autres items est structurée par les trois déterminants : le contenu de l'enseignement, le contrat didactique et les tâches prescrites.

Questionnaire professeur			Questionnaire élèves					
	Exercice A	cotation	valeur la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	Exercice A	
27	J'aime bien cet exercice	3	1	9	11	0	J'ai bien aimé cet exercice	28
28	Cet exercice reprend ce qu'on avait fait en classe	4	4	6	13	1	J'ai reconnu ce qu'on avait fait en classe	29
29	On a fait le même exercice en classe	4	3	8	11	1	C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe	30
30	C'est un exercice où il faut réciter	1	1	11	6	3	C'est un exercice où il faut réciter	33
31	C'est un exercice facile	2	3	7	13	0	Pour moi, c'est un exercice facile	32
32	C'est un exercice où il faut refaire ce qu'on a fait en classe	4	3	4	16	0	C'est un exercice où il faut refaire ce qu'on a fait en classe	34
33	C'est un exercice où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3	3	3	16	1	C'est un exercice où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	35
34	C'est un exercice pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	3	4	8	12	0	C'est un exercice pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	36
35	Dans cet exercice, le plus important, c'est de trouver le résultat	3	4	7	13	0	Pour moi, dans cet exercice, le plus important, c'est d'avoir trouvé les résultats	37
36	Dans cet exercice, le plus important, c'est d'expliquer comment on a fait	2	4	3	16	1	Pour moi, dans cet exercice, le plus important c'est d'être sûr d'avoir réussi	38
37	C'est un exercice pour donner confiance aux élèves	2	3	9	11	0	J'aime bien quand il faut simplement réciter	31

Tableau 41 : étude de cas n°9. Réponses comparées professeur/élèves. Exercice A

Le contenu de l'enseignement

Les items 28 et 32 du questionnaire-professeur font référence explicitement à ce qui a été fait en classe, c'est-à-dire le contenu de l'enseignement :

- la cotation du professeur (4) montre que son intention pour cet exercice est qu'il soit nettement en relation avec ce qui a été fait en classe ;
- dans les items parallèles du questionnaire-élèves (respectivement 29 et 34), une majorité d'élèves (respectivement 13 et 16 élèves) répond positivement à cette référence au contenu de l'enseignement.

Le tableau 42 détaille les réponses des élèves aux items 29 et 34.

- 10 élèves²³¹ répondent positivement aux deux items ;

²³¹ Ce sont les élèves E3, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E12, E17, E21.

- un seul élève (E1) répond négativement aux deux items ;
- ce sont donc 19 élèves sur 20 qui répondent positivement à cette référence au contenu de l'enseignement, dans au moins l'un des deux items.

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21
Item 29	2	1	4	0	4	4	3	4	3	2	3	4	1	2	4	4	4	4	2	4
Item 34	2	3	1	4	4	3	4	3	3	3	4	3	4	3	2	4	2	3	4	3

Tableau 42 : étude de cas n°2. Réponses élèves. Le contenu de l'enseignement. Exercice A

Pour l'exercice A, l'intention évaluative du professeur est de s'appuyer nettement sur le contenu de l'enseignement : elle est globalement comprise par les élèves, avec pour autant des exceptions importantes (6 élèves répondent négativement à l'item 29 de leur questionnaire).

L'item 30 du questionnaire-professeur (resp. item 33 du questionnaire-élèves) fait référence implicitement au contenu de l'enseignement. Selon sa réponse (1 : pas du tout d'accord), l'intention du professeur dans cet exercice n'est pas que « les élèves récitent ». Les élèves n'en sont pas si sûrs : en effet, 7 répondent « ne pas être du tout d'accord » avec l'affirmation *c'est un exercice où il faut réciter* ; 4, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 3, tout à fait d'accord.

Le contenu de l'enseignement apparaît globalement comme une référence très importante pour le professeur que certains élèves ne perçoivent pas pleinement.

Le contrat didactique

Les items 29, 32, 33 et 34 du questionnaire professeur (resp. 30, 34, 35 et 36 du questionnaire élèves) propose une gradation de la prise en compte du contrat didactique dans l'énoncé de l'exercice A :

- Le professeur indique, à travers ses réponses positives (respectivement 4, 4, 3 et 3), que ses intentions évaluatives sont multiples et couvrent quatre possibilités du contrat didactique : de la simple restitution (item 29 : on a fait le même exercice en classe), à la « nécessité de réfléchir en plus » (item 34) ;
- dans leurs réponses aux items correspondants (items 30, 34, 35 et 36), une majorité d'élèves répond que, selon eux, le contrat didactique est respecté : ils sont 16 à penser que « c'est un exercice où il faut refaire ce qui a été fait en classe » (item 34), et de nouveau 16 à indiquer que « c'est un exercice où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe » (item 35).

Pour le versant du contrat didactique qui le concerne - ce que fait le professeur pour être conforme aux attentes des élèves -, le professeur prend des décisions évaluatives qui lui permettent de respecter le contrat didactique. Ce constat est à rapprocher d'intentions très larges que le professeur a manifestées, dans ses choix de « ce qui est évalué » (voir tableau 36).

L'autre versant du contrat didactique tient à ce que les élèves savent et imaginent des attentes du professeur. L'item 37 du questionnaire-élèves (resp. 35 du questionnaire-professeur) propose un élément de réponse *Avoir trouvé les bons résultats* (resp. *Trouver le bon résultat* dans le questionnaire-professeur) : cette formulation est retenue en raison du grand nombre de résultats numériques attendus, sans que les élèves puissent présenter sur la feuille²³² des explications ou des calculs intermédiaires. Dans ces conditions, trouver les résultats peut paraître le plus important. Malgré ces contraintes inhérentes à la matérialisation de l'énoncé, 7 élèves (35 %) indiquent ne pas être d'accord avec l'item 37. Ils n'ont pas perçu les intentions implicites du professeur qui confirme (réponse 3) que « le plus important, c'est de trouver les résultats ».

Les tâches prescrites

Seul l'item 30 du questionnaire professeur (resp. 33 du questionnaire élèves) fait explicitement référence aux tâches prescrites : 6 élèves y répondent positivement. Les élèves sont peut-être gênés pour répondre à des items portant sur la globalité de l'exercice alors que la première question est une question de restitution et que les deux autres nécessitent des compétences différentes.

Conclusion intermédiaire

Dans cet exercice dont l'habillage est spécifique à la physique-chimie (usage de l'éprouvette), des écarts entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative des élèves sont apparents, comme le montre la lecture brute du tableau 41.

La lecture structurée par les trois déterminants montre la place qu'occupent le contenu de l'enseignement et le contrat didactique dans les intentions évaluatives du professeur et dans la conscience évaluative des élèves. En revanche, l'exercice A ne permet pas de distinguer la place éventuelle des tâches prescrites dans les écarts observés, en partie sans doute en raison de l'habillage choisi.

²³² Les élèves doivent répondre directement sur l'énoncé.

L'exercice B

Les réponses sont présentées dans le tableau 43.

De la lecture parallèle, sont à exclure :

- Les items 47 et 48 du questionnaire-professeur ;
- Les items 49 et 42 du questionnaire-élèves.

La présentation de la comparaison des réponses données aux autres items est structurée par les trois déterminants : le contenu de l'enseignement, le contrat didactique et les tâches prescrites.

Le contenu de l'enseignement

Les items 39 et 43 du questionnaire-professeur font référence explicitement à ce qui a été fait en classe, c'est-à-dire le contenu de l'enseignement :

- le professeur répond qu'il n'est « plutôt pas d'accord » (réponse 2) avec cette référence à ce qui a été fait en classe ;
- dans les items parallèles, les élèves sont partagés, et même plus nombreux à répondre positivement : ils sont 10 à répondre « qu'ils ont reconnu ce qu'ils avaient fait en classe » contre 9 qui répondent le contraire (item 40) ; ils sont aussi 10 à répondre que « c'est un exercice où il faut refaire ce qui a été fait en classe », contre 9 qui répondent le contraire (item 45).

Le tableau 44 reprend l'ensemble des réponses données par les élèves aux items 40 et 45 : parmi les 10 élèves qui répondent positivement à l'item 40, 6 donnent la même réponse à l'item 45. En considérant indifféremment les deux items, 13 élèves répondent positivement à au moins l'un des deux items, indiquant ainsi qu'ils font le lien au moins partiellement avec ce qui a été fait en classe.

Le contrat didactique

Les items 40, 43, 44 et 45 du questionnaire-professeur (resp. 41, 45, 46 et 47 du questionnaire-élèves) proposent une gradation de la prise en compte du contrat didactique dans l'exercice B :

- les réponses du professeur montrent nettement ses intentions évaluatives : il est plutôt d'accord (réponse 3 aux items 44 et 45) avec les affirmations « il faut utiliser ce qu'on a fait en classe » et « ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus » ; en revanche ; ses réponses sont négatives aux items 40 et 43 ;

- les réponses des élèves suivent les mêmes tendances : réponses négatives à l'item 41 ; réponses équilibrées à l'item 45 ; réponses positives aux items 46 et 47.

Questionnaire professeur			Questionnaire élèves					
	Exercice B	Cotation	valeur la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	Exercice B	
38	J'aime bien cet exercice	3	1	10	10	0	J'ai bien aimé cet exercice	39
39	Cet exercice reprend ce qu'on avait fait en classe	2	3	9	10	1	J'ai reconnu ce qu'on avait fait en classe	40
40	On a fait le même exercice en classe	1	2	14	5	1	C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe	41
41	C'est un exercice où il faut réciter	2	1	15	5	0	C'est un exercice où il faut réciter	44
42	C'est un exercice facile	3	3	7	13	0	Pour moi, c'est un exercice facile	43
43	C'est un exercice où il faut refaire ce qu'on a fait en classe	2	3	9	10	1	C'est un exercice où il faut refaire ce qu'on a fait en classe	45
44	C'est un exercice où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3	4	6	12	2	C'est un exercice où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	46
45	C'est un exercice pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	3	4	8	12	0	C'est un exercice pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	47
46	Dans cet exercice, le plus important, c'est de trouver le résultat	2	3	4	16	0	Pour moi, dans cet exercice, le plus important, c'est d'avoir trouvé les résultats	48
47	Dans cet exercice, le plus important, c'est d'expliquer comment on a fait	4	4	6	14	0	Pour moi, dans cet exercice, le plus important c'est d'être sûr d'avoir réussi	49
48	C'est un exercice que les élèves devraient savoir faire	4	1	11	9	0	J'aime bien quand il faut réciter	42

Tableau 43 : étude de cas n°9. Réponses comparées professeur/élèves. Exercice B

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21
Item 40	2	1	3	0	1	4	1	3	3	2	3	3	4	2	2	4	3	2	1	3
Item 45	1	3	2	0	1	3	3	2	2	3	4	3	4	3	1	4	2	2	2	3

Tableau 44 : étude de cas n°9. Réponses élèves. Items 40 et 45

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21
Item 45	1	3	2	0	1	3	3	2	2	3	4	3	4	3	1	4	2	2	2	3
Item 46	2	1	4	0	2	4	0	4	4	3	4	4	4	3	3	4	2	3	2	2
Item 47	4	4	1	4	4	1	1	4	4	1	1	3	1	3	4	1	3	4	4	2

Tableau 45 : étude de cas n°9. Réponses élèves. Items 45, 46, 47

Le tableau 45 détaille les réponses des élèves aux items 45, 46 et 47.

Parmi les 12 élèves qui indiquent que l'exercice B nécessite « plus que ce qui a été fait en classe », 6 indiquent également que c'est un exercice où il faut « utiliser ce qui a été fait

en classe » (item 46). Ces résultats manifestent un décalage important avec les intentions évaluatives du professeur. Cette forme d'incertitude sur le respect du contrat didactique par le professeur dans les réponses des élèves se retrouve dans la réponse qu'ils donnent à l'item 39 *J'ai bien aimé cet exercice*.

L'item 46 du questionnaire-professeur (resp. 48 du questionnaire-élèves) permet de cerner l'autre versant du contrat didactique, ce que les élèves imaginent des attentes du professeur. Un décalage est encore observable entre les intentions évaluatives du professeur qui répond négativement à l'item 46 (*L'important, c'est de trouver le résultat*) et la conscience évaluative des élèves qui sont 16 à répondre positivement à l'item correspondant (item 48. *Le plus important, c'est d'avoir trouvé les résultats*).

À partir du questionnaire-professeur, il est à noter encore qu'alors que cet exercice semble rompre avec le contrat didactique, le professeur indique que c'est un exercice qu'il aime bien (item 38) et que les élèves devraient savoir le faire (item 48).

Les tâches prescrites

L'item 41 du questionnaire-professeur (resp. item 44 du questionnaire-élèves) est le seul à faire référence strictement aux tâches prescrites. Le professeur, comme 15 de ses élèves, indique que ce n'est pas un exercice où il faut réciter. Ce double constat est de nature à surprendre dans la mesure où les questions 1, 2, 5 et 6 sont des questions de restitution : que signifie... ? Quel est le symbole de... ? Avec quel instrument peut-on... ?

Conclusion intermédiaire

L'habillage de cet exercice est celui d'une situation de la vie quotidienne, ce qui le différencie de l'exercice A. Ce choix évaluatif correspond à des intentions évaluatives qui amènent le professeur à ne respecter que partiellement le contrat didactique et la partie de l'alignement curriculaire correspondant au contenu de l'enseignement, en posant des questions dont la résolution nécessite « plus que ce qui a été fait en classe ».

Le système mis en évidence dans l'étude de cas n°8 *contenu de l'enseignement / contrat didactique / tâches demandées* est de nouveau présent dans cet exercice. Plus que les tâches prescrites considérées dans « l'absolu », c'est leur rapport avec le contenu de l'enseignement et donc le contrat didactique qui intervient dans la conscience évaluative des élèves confrontés à l'exercice B. En dépit des questions de restitution, cet exercice est ressenti comme un exercice où « il faut faire plus que ce qui a été fait en classe », ce qui est en rupture avec le

contrat didactique. Celui-ci est également rompu par la forme de l'énoncé qui comporte des données incompréhensibles et / ou inutiles.

L'exercice C

Les réponses sont présentées dans le tableau 46.

L'habillage de l'exercice C est différent de ceux des deux premiers exercices, ce qui amène le chercheur à disposer d'éléments spécifiques : la situation choisie ainsi que la première question mettent en jeu des compétences d'adaptation et d'imagination, à la condition que des situations analogues n'ont pas été étudiées en classe. C'est pour connaître cet élément de contexte que les items 50 et 51 ont été intégrés au questionnaire-professeur.

Le caractère surprenant de l'énoncé et de la première question font que le professeur et 14 élèves se retrouvent pour dire qu'ils aiment bien cet exercice (item 49 du questionnaire professeur ; item 50 du questionnaire élèves).

La présentation de la comparaison des réponses est structurée par les trois déterminants : le contenu de l'enseignement, le contrat didactique et les tâches prescrites.

Le contenu de l'enseignement

Le professeur répond négativement aux items 50 et 51 qui font référence à ce qui a été fait en classe. Cet exercice ou un exercice analogue n'ont donc pas été traités en classe, auparavant. Cette affirmation porte sur l'habillage et pas sur la question 2 qui est une question de proportionnalité, du même type que celle posée dans l'exercice B.

Le contrat didactique

Dans le questionnaire-professeur, deux items portent sur le contrat didactique : 52. *C'est un exercice où il faut refaire ce qui a été fait en classe* ; 53. *C'est un exercice où il faut utiliser ce qui a été fait en classe* :

- le professeur y répond positivement, estimant donc avoir respecté le contrat didactique ;
- les élèves majoritairement ne perçoivent pas qu'il s'agit de refaire ou d'utiliser ce qui a été fait en classe. Ils sont 15 à répondre négativement à l'item 52 (*Il faut refaire ce qui a été fait en classe*) et 11 à l'item 53 (*Il faut utiliser ce qui a été fait en classe*). Ce décalage par rapport aux intentions du professeur telles qu'elles apparaissent dans ses réponses, est confirmé par le fait que 15 élèves répondent que pour cet exercice « ce

qui a été fait en classe ne suffit pas, il faut réfléchir en plus » (item 54 du questionnaire élèves).

Questionnaire professeur			Questionnaire élèves					
	Exercice C	cotation	valeur la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	Exercice C	
49	J'aime bien cet exercice	3	4	5	14	1	J'ai bien aimé cet exercice	50
50	Cet exercice reprend ce qu'on avait fait en classe	2						
51	On a fait le même exercice en classe	1						
52	C'est un exercice où il faut refaire ce qu'on a fait en classe	4	1	15	4	1	C'est un exercice où il faut refaire ce qu'on a fait en classe	52
53	C'est un exercice où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	4	2	11	6	3	C'est un exercice où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	53
			4	5	15	0	C'est un exercice pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	54
54	Dans cet exercice, le plus important c'est de trouver le résultat	2	4	8	11	1	Pour moi, dans cet exercice le plus important c'est d'avoir trouvé le résultat	55
55	Dans cet exercice, le plus important c'est d'avoir trouvé une idée pour connaître la masse du chat	4	4	2	17	1	Pour moi dans cet exercice, c'est d'avoir trouvé une idée pour connaître la masse du chat	56
56	Pour moi, c'est un exercice « sélectif »	1	4	3	16	1	Pour moi, dans cet exercice le plus important c'est d'être sûr d'avoir réussi	57
			1	13	5	2	C'est un exercice où il faut réciter	51

Tableau 46 : étude de cas n°9. Réponses comparées professeur/élèves. Exercice C

- Le professeur indique accorder peu d'importance au résultat (il répond négativement à l'item 54), et au contraire répond positivement à l'item qui concerne la première question (proposez une méthode...). Les élèves sont 17 à répondre que « dans cet exercice, l'important c'est de trouver une idée... » (item 56). Ils sont plus partagés sur l'importance de trouver le résultat (item 55) : 11 répondent que c'est important et 8 répondent le contraire.

Les tâches prescrites

Les élèves répondent négativement à l’item 51. *C’est un exercice où il faut réciter* de leur questionnaire. La principale différence avec les exercices précédents tient au fait que la première question est ouverte et n’appelle pas une réponse « toute faite ».

Conclusion intermédiaire

L’exercice C est en rupture avec le contrat didactique : sa forme et son contenu ne correspondent pas aux « habitudes de la classe ». Cela n’a pas d’impact sur le comportement des élèves qui, au contraire, indiquent largement qu’ils ont aimé cet exercice. Or, en dehors de la situation proposée et l’inventivité et de l’imagination pour la première question, cet exercice porte sur la proportionnalité, comme les deux autres. Il semble que l’habillage retenu et la première tâche demandée aux élèves (une question ouverte) influent sur la conscience évaluative des élèves, avant la discordance avec le contenu de l’enseignement et la rupture du contrat didactique par le professeur.

3.3.3. Exploitation des données

L’énoncé est constitué de trois exercices indépendants qui visent à évaluer en fait, les mêmes éléments : quelques connaissances, les conversions d’unités et la proportionnalité. La différence tient à l’habillage retenu pour chacun des exercices : le cadre du laboratoire de chimie pour l’exercice A, un objet de la vie quotidienne pour le B, une situation amusante, compréhensible et imaginable pour le C.

Il en résulte deux niveaux pour les intentions évaluatives : celles qui ont guidé à choisir cette structure d’énoncé, celles qui ont guidé les choix propres à chaque exercice. Cette conception de l’énoncé amène à considérer cette situation d’évaluation de façon duale, d’une part comme un ensemble et d’autre part comme la réunion de trois sous-situations indépendantes.

3.3.3.1. Les intentions évaluatives du professeur

Dans la conception générale de l’énoncé, les intentions évaluatives du professeur sont difficiles à distinguer :

- dans ses réponses concernant *ce qui est évalué* (tableau 36), le professeur manifeste une hésitation en répondant que « tout est important » ;

- dans la mesure où c'est un petit nombre d'objets différents qui sont évalués, il est difficile de discerner les intentions évaluatives du professeur qui « posent trois fois les mêmes questions, en les présentant de façon différente ». L'interprétation des résultats des élèves peut en être rendue délicate.

L'évolution des contextes choisis dans les exercices successifs semble montrer l'intention de « se détacher progressivement du contenu de l'enseignement », considéré au sens strict. Le respect du contrat didactique s'en trouve remis en cause.

Dans les exercices B et C, les intentions évaluatives du professeur sont particulièrement obscures et les décisions évaluatives prises aboutissent pour les élèves à devoir maîtriser des compétences qui ne sont pas prises en compte dans l'évaluation, qu'elle soit notée ou faite par compétences : repérer des informations pertinentes ; imaginer, inventer.

Pour chaque exercice, les intentions évaluatives du professeur apparaissent différentes à travers les réponses qu'il donne (voir tableaux 41, 43 et 46). Cela pourrait suggérer qu'il donne une place prépondérante aux tâches prescrites : c'est finalement peu probable puisque ce sont globalement les mêmes tâches dans les trois exercices. Ce n'est pas non plus le contenu de l'enseignement, sauf dans l'exercice A. Enfin, le contrat didactique semble tacitement présent dans la conception globale de l'énoncé (sa difficulté, sa longueur), mais de façon bien moins certaine dans chaque exercice.

Les trois déterminants ne permettent pas de cerner les intentions évaluatives du professeur, ni celles portant sur l'organisation générale de l'énoncé, ni celles concernant chaque exercice. Le triptyque *contenu de l'enseignement / contrat didactique / tâches prescrites* n'est pas plus opérant. Ce constat est lié à l'importance prise dans chaque exercice, par l'habillage retenu : pour les exercices B et C, le professeur semble considérer que le fait de choisir des situations de la vie quotidienne suffit à respecter le contrat didactique²³³, et le dédouane de l'obligation de se référer de façon stricte, au contenu de l'enseignement.

3.3.3.2. La conscience évaluative

Le premier constat est celui de la confirmation de l'existence de la conscience évaluative individuelle des élèves, comme dans les études de cas précédentes.

²³³ Même s'il admet pour l'exercice B, qu'« il faut réfléchir en plus » (item 45).

Les deux niveaux pour les intentions évaluatives, d'une part celui portant sur la conception globale de l'énoncé, et d'autre part celui concernant chacun des exercices, sont perceptibles également pour la conscience évaluative des élèves.

Pour le niveau global, les élèves semblent accepter et comprendre les intentions évaluatives de leur professeur pour lequel « tout est important ».

En considérant, chaque exercice comme une sous-situation d'évaluation formelle, c'est l'habillage qui apparaît comme le facteur dominant dans la conscience évaluative des élèves : les exercices B et C sont bien perçus alors que ce sont ceux dans lesquels le contenu de l'enseignement et le contrat didactique sont les moins apparents. Pour autant, ce n'est pas non plus les tâches prescrites qui prédominent puisqu'elles sont très semblables entre les trois exercices.

3.3.3.3. Les relations entre les intentions évaluatives et la conscience évaluative

Cette étude de cas apporte différents éléments de nature à conforter les constats antérieurs :

- l'existence de la conscience évaluative individuelle des élèves ;
- au-delà de la réalité des intentions évaluatives du professeur, le caractère implicite de celles-ci qui se traduisent dans l'énoncé élaboré. Cela renforce l'importance d'intentions évaluatives identifiables dans le déroulement d'une situation d'évaluation formelle.

Le flou manifesté par le professeur dans ses réponses concernant l'organisation de l'énoncé n'a pas d'effet négatif sur la conscience évaluative des élèves : ils semblent « habitués ». En considérant chaque sous-situation d'évaluation formelle que constitue chaque exercice, cette étude de cas met en évidence un nouveau déterminant dans la confection de l'énoncé, l'habillage de la situation proposée aux élèves (Mottier Lopez, 2008) : il se révèle plus important que les trois déterminants retenus, considérés de façon indépendante ou sous forme de système.

3.3.4. Synthèse partielle

Cette étude de cas en physique-chimie (n°9) apporte de nouvelles confirmations :

- concernant l'existence des intentions évaluatives du professeur. Celles-ci se situent à différents niveaux :
 - au niveau global de l'énoncé, le professeur décide de retenir une forme particulière pour l'énoncé : 3 exercices indépendants, portant globalement sur les mêmes objets à évaluer ;
 - au niveau de chaque exercice, il se démarque du contrat didactique et du contenu de l'enseignement ;
- concernant la conscience évaluative individuelle des élèves. Les élèves de cette classe de 5^{ème}, engagés dans la situation d'évaluation mise en place par leur professeur, montrent une diversité d'analyse et de compréhension de ses intentions évaluatives. La « transgression du contrat didactique » est perçue par les élèves mais n'apparaît pas comme rédhibitoire dans leur façon d'aborder les tâches prescrites.

Cette étude de cas confirme également l'existence d'écarts entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative individuelle des élèves. En revanche, la part respective des trois déterminants dans les écarts constatés n'est pas apparente, parce qu'un nouveau déterminant, celui de l'habillage retenu pour chaque exercice, apparaît prépondérant dans les intentions évaluatives du professeur qui fait ce choix pour l'énoncé, et dans la conscience évaluative des élèves qui indique préférer l'exercice dont l'apparence est la moins scolaire.

La forme de l'énoncé de cette situation d'évaluation formelle est assez classique, avec trois exercices indépendants. Le choix composite d'évaluer les mêmes compétences dans des contextes différents rend délicate et fragile, la compréhension des intentions évaluatives par les élèves : confrontés à chaque exercice, beaucoup d'entre eux cherchent sans toujours les trouver, les liens avec le contenu de l'enseignement et le contrat didactique. Cette difficulté est accrue par l'imprécision des intentions évaluatives du professeur : par exemple, évaluer la compétence à *repérer les éléments pertinents dans un énoncé*, ce qui est nécessaire pour répondre aux deux questions 3 et 7 de l'exercice B.

Face à ces intentions évaluatives très larges, la conscience évaluative des élèves est très partagée en fonction de la sensibilité propre à chacun : le contexte choisi semble plus important pour les élèves que les objectifs même de cette évaluation.

3.4. Étude de cas n°10

3.4.1. Présentation de l'étude de cas

3.4.1.1. Le cadre

Le cadre de cette étude de cas est le suivant :

- un contrôle écrit en physique-chimie dans une classe de 5^{ème} de 20 élèves présents, au mois de juin ;
- pour des raisons météorologiques, le chercheur n'a pas assisté à l'épreuve ;
- le professeur a accepté de contribuer à la recherche depuis le début de l'année scolaire précédente : il connaît bien le contexte et les attendus de la recherche. Plus tôt dans l'année scolaire, le chercheur a assisté à une séance de correction en classe ;
- les seules données recueillies sont constituées par les questionnaires symétriques destinés respectivement aux élèves et à leur professeur ;
- le professeur n'a pas connaissance des réponses des élèves quand il renseigne son propre questionnaire.

3.4.1.2. L'énoncé

L'énoncé (p. 274) a les caractéristiques suivantes :

- l'énoncé commence par une alerte : les réponses doivent être rédigées ;
- il comporte un seul exercice qui porte sur l'étape finale du processus de synthèse de l'arôme de banane, celle de récupération ;
- il est constitué de 6 questions :
 - pour chacune, sont précisés la compétence évaluée et le barème de notation ;
 - les questions 1, 2, 3 et 5 évaluent la compétence *savoir* et sont notées chacune sur 2 points ;
- les questions 4 et 6 évaluent la compétence *raisonner* et sont notées respectivement sur 4 et 3 points ;
- les élèves répondent directement sur la feuille de l'énoncé.

- l'énoncé comporte en haut, sous les cases d'identification, une référence à des compétences (resp. C1 et C3) dont l'évaluation s'appuie sur une notation et est illustrée par des smileys.

3.4.1.3. Les conditions de recueil des données

Les élèves de cette classe ont déjà vu le chercheur, certains d'entre eux ont eu un entretien individuel avec lui. La démarche n'est donc pas nouvelle pour eux. La différence avec les rencontres antérieures est que le questionnaire est proposé aux élèves, juste après le contrôle pour essayer de cerner au plus près leurs réactions, indépendamment de leurs notes.

Dans cette classe, c'est également la première fois que sont utilisés les deux questionnaires symétriques professeur et élèves.

Vingt élèves sont présents à cette séance. Il ressort de l'étude préalable des questionnaires que les scores globaux se situent entre 74 et 232 et que 18 d'entre eux s'échelonnent entre 96 et 191. Les deux valeurs extrêmes apparaissant anormales :

- le score global de l'élève E5 est de 74, ce qui est très bas par rapport à ceux de ses camarades : ceci s'explique par 36 items auxquels il ne sait pas quoi répondre (NSP). Ses réponses ne sont pas exploitables et sont écartées de l'échantillon ;
- l'élève E16 obtient un score total de 232, ce qui est très élevé : ceci s'explique par 32 réponses « tout à fait d'accord » sur 35 aux items concernant l'énoncé en général et les différentes questions ; aux trois items restants, il répond 3. Ses réponses trop systématiques ne sont donc pas exploitables non plus et sont écartées de l'échantillon.

Les réponses de 18 élèves sont exploitées.

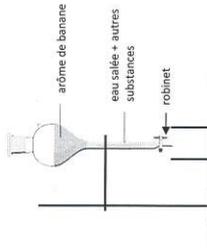
Nom/Prénom :		Note : /		Sé	
SCIENCES PHYSIQUES					
COMPÉTENCES ÉVALUÉES					
C1	Rédiger une phrase en respectant l'orthographe et la grammaire.	/10	/10	/10	/10
	Savoir :	/8	/8	/8	/8
C3	Raisonner / Raisoner.	/11	/11	/11	/11



Les réponses doivent être rédigées.

EXERCICE:

Au laboratoire de chimie, il est possible de synthétiser (= fabriquer) l'arôme de banane, ce qui permet d'aromatiser par exemple, les Yaourts.
L'étape finale de récupération d'un arôme de banane est la suivante : on verse le mélange contenant l'arôme de banane dans une ampoule à décanter. On ajoute ensuite de l'eau salée. On agite le mélange puis on le laisse au repos.



1.	Dans l'eau salée, indique qui est le solvant, le soluté.	S	/2
2.	L'eau salée est-elle une solution aqueuse ? Justifie ta réponse.	S	/2
3.	Entoure les bonnes propositions dans la phrase suivante : Le sel est soluble / insoluble / fond / se dissout dans l'eau.	S	/2
4.	Justifie le choix de tes réponses à l'aide de tes connaissances, en rédigeant des phrases utilisant un vocabulaire précis.	R	/4
5.	L'arôme de banane et l'eau salée sont-ils miscibles ? Justifie ta réponse.	S	/2

6.	Comment procéderais-tu pour récupérer l'arôme de banane contenu dans l'ampoule à décanter ? Rédige la manipulation que tu effectuerais.	R	/3
----	---	---	----

3.4.2. Présentation et analyse des données : le questionnaire professeur vs élèves

Les différents documents dont sont extraites les données exploitées ci-dessous sont les suivants :

- les questionnaires-élèves :
 - le modèle : voir annexe, pp. 101-105 ;
 - les originaux des questionnaires renseignés par les élèves sont dans l'annexe numérique : fichier pdf. *Edc n°10 originaux questionnaires-élèves* ;
 - synthèse des réponses des élèves : voir annexe, pp 111-113. Pour chaque item, sont calculés, la cotation la plus fréquente, le nombre de réponses positives (3 ou 4), le nombre de réponses négatives (1 ou 2), le nombre de non-réponses (NSP) ;
- le questionnaire-professeur :
 - le questionnaire renseigné : voir annexe, pp. 107-110 ;
 - le tableau récapitulatif des réponses du professeur : voir annexe, pp. 113-117.

3.4.2.1. Les aspects généraux

La présentation des résultats suit l'ordre du questionnaire renseigné par le professeur. Dès lors que les formulations sont différentes, elles sont distinguées en gardant autant qu'il est possible le parallélisme recherché.

La longueur

Les réponses sont présentées dans le tableau 47.

	Item	Réponses du professeur	Réponses des élèves			
			valeur la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP
1	Ce contrôle a la même longueur que d'habitude	3	3	2	16	0
2	Ce contrôle est plus long que d'habitude	1	1	17	1	0
3	Ce contrôle est moins long que d'habitude	1	1	12	5	0
4	Il y a autant de questions que d'habitude	2	3	5	12	1
5	Il y a moins de questions que d'habitude	3	1	13	3	2
6	Il y a plus de questions que d'habitude	2	1	16	0	2

Tableau 47 : étude de cas n°10. Réponses comparées professeur/élèves. Longueur de l'énoncé

- le professeur répond que ce contrôle a la même longueur que d'habitude (cotation 3, à l'item 1) et plutôt moins de questions (3, à l'item 5) ;
- les réponses des élèves révèlent deux tendances : une longueur qui est conforme à d'habitude (item 1 : 16 réponses positives), mais une hésitation collective concernant le nombre de questions (items 4 et 5 ; réponses respectives : 12 positives, 13 négatives), une majorité indiquant qu'il n'y en a pas plus que d'habitude (item 6 : 16 réponses positives).

C'est un constat de correspondance entre le professeur et les élèves considérés collectivement, mais en revanche des écarts d'interprétation existent avec certains élèves.

La difficulté globale

Les réponses sont présentées dans le tableau 48.

- le professeur estime que ce contrôle est plutôt moins difficile que d'habitude (cotation 3, à l'item 9) ;
- la tendance générale dans les réponses des élèves est de ne pas percevoir de différence avec d'habitude (item 7 : 16 réponses positives).

	Item	Réponses du professeur	Réponses des élèves			
			valeur la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP
7	La difficulté de ce contrôle : c'est comme d'habitude	2	4	1	16	1
8	Ce contrôle est plus difficile que d'habitude	2	1	15	2	1
9	Ce contrôle est moins difficile que d'habitude	3	2	13	3	2

Tableau 48 : étude de cas n°10. Réponses comparées professeur/élèves. Difficulté globale

Ce qui est évalué

Les réponses sont présentées dans le tableau 49.

- dans ses réponses, le professeur exprime des intentions évaluatives très larges : la rédaction, les compétences et les connaissances sont des éléments importants dans ce contrôle (réponses respectives 4, 3 et 3 aux items 10, 11 et 12) ; seule la place de la note est minimisée (réponse 1, à l'item 13) ;
- la tendance générale des élèves est de répondre que tout est important, y compris la note, mais chacune de ses réponses est donnée par un relatif petit nombre d'élèves (10 réponses

positives aux 4 items 10, 11, 12 et 13) et surtout de nombreux élèves ne « se prononcent pas », indiquant donc qu'ils ne savent pas précisément à quoi ils doivent donner de l'importance dans ce contrôle.

Questionnaire professeur			Questionnaire élèves					
	Item	Cotation	valeur la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	Item	
10	Dans ce contrôle, la rédaction est particulièrement importante	4	3	5	10	3	Dans ce contrôle, j'ai fait particulièrement attention à la rédaction	10
11	A cette époque de l'année, ce sont les compétences évaluées qui sont les plus importantes	3	3	4	11	3	A cette époque de l'année, ce sont les compétences évaluées qui sont les plus importantes	11
12	A cette époque de l'année, ce sont les connaissances évaluées qui sont les plus importantes	3	3	3	11	4	A cette époque de l'année, ce sont les connaissances évaluées qui sont les plus importantes	12
13	A cette époque de l'année, ce sont les notes qui sont les plus importantes	1	3	3	11	4	A cette époque de l'année, c'est ma note qui est le plus important	13

Tableau 49 : étude de cas n°10. Réponses comparées professeur/élèves. Ce qui est évalué

Pour connaître le détail, le tableau 50 récapitule les réponses des élèves aux items 10 à 13.

	E1	E2	E3	E4	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E17	E18	E19	E20
Item 10	1	1	0	1	0	3	3	4	4	0	2	3	3	4	2	3	3	3
Item 11	3	4	3	0	0	2	3	4	4	2	3	3	3	0	1	4	3	2
Item 12	1	3	3	0	0	2	3	4	4	0	3	3	3	0	1	4	3	3
Item 13	3	4	3	3	0	3	2	4	0	4	0	2	3	0	1	4	3	2

Tableau 50 : étude de cas n°10. Réponses élèves. Items 10, 11, 12 et 13

Dans les réponses des élèves, on peut distinguer différents aspects liés à ce contrôle :

- l'aspect conjoncturel lié à l'importance donnée à la rédaction dans ce contrôle (item 10) : l'alerte en début d'énoncé le rappelle. L'élève E3 ne sait pas quoi répondre alors qu'il pense qu'à cette époque de l'année, les compétences, les connaissances et la note sont importantes ;
- les contenus de l'évaluation : compétences (item 11) et / ou connaissances (item 12) ; cette distinction entre compétences et connaissances est difficile à faire pour les élèves E4, E6 (il ne répond à aucun item), E11, E15 ;
- la note (item 13), avec son statut particulier. L'élève E4 ne sait pas comment répondre aux questions sur les compétences et les connaissances, mais affirme que pour lui,

l'important c'est la note. L'élève E10 répond nettement aux trois premiers items mais ne se prononce pas à propos de la note : or, le chercheur a eu en cours d'année, un entretien avec cet élève qui a confirmé sa position à propos de la note en répondant n'être plutôt pas d'accord avec l'item *Le plus important, c'est la note que j'ai eue.*²³⁴

L'énoncé

Les réponses sont présentées dans le tableau 51.

Les positions respectives du professeur et des élèves ne sont pas les mêmes vis-à-vis de l'énoncé : les items 18 du questionnaire-professeur et 14 du questionnaire-élèves n'ont pas de lien de symétrie.

- dans ses réponses aux items 14 et 15, le professeur exprime son intention que l'énoncé ait une structure logique. Face à cette intention, certains élèves indiquent avoir d'autres préoccupations que de suivre la logique de l'énoncé : à l'item 15, ils sont 7 (39 %) à répondre qu'ils n'ont pas pris les questions dans l'ordre ; à l'item 16, ils sont 9 (50 %) à avoir une stratégie qui les amène à traiter d'abord les questions faciles ;

Questionnaire professeur			Questionnaire élèves					
	Item	cotation	cotation la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	Item	
14	En construisant l'énoncé, j'ai réfléchi à l'ordre des questions	4	4	7	13	0	J'ai pris les questions dans l'ordre de l'énoncé	15
15	Les questions sont posées dans un ordre logique	4	4	9	11	0	J'ai d'abord fait les questions les plus faciles	16
16	C'est important de donner le barème	4	1	16	2	0	J'ai commencé par la question qui rapporte le plus	17
17	C'est volontairement que j'ai construit un sujet avec un seul exercice et des questions qui se suivent	4	/					
18	Globalement, les évaluations sont plus difficiles en fin d'année qu'en début d'année	1	4	10	10	8	Avant de commencer, j'ai lu tout l'énoncé pour repérer les questions faciles	14

Tableau 51 : étude de cas n°10. Réponses comparées professeur/élèves. L'énoncé/ma façon d'aborder l'énoncé

²³⁴ Entretien de 8 minutes, réalisé le 4 mars 2016, suite à la restitution d'un compte-rendu de TP.

- le tableau 52 donne les réponses aux items 14 et 16 des 7 élèves qui ont répondu négativement à l’item 15, ainsi que les réponses des élèves E11 et E18 (*cf. infra*).

	E1	E2	E4	E8	E15	E17	E19	E11	E18
Item 15	2	2	1	1	1	1	1	3	4
Item 14	1	1	2	3	4	1	4	4	1
Item 16	1	3	4	4	4	4	4	4	4

Tableau 52 : étude de cas n°10. Réponses élèves. Items 15, 14 et 16

Le tableau 52 montre que pour 6 élèves²³⁵, il s’agit d’une véritable stratégie de ne pas prendre l’énoncé dans l’ordre mais de choisir les questions par lesquelles ils abordent la phase de résolution. Cette hypothèse est confirmée pour 3 élèves (E8, E15 et E19), par leurs réponses à l’item 14 (*Avant de commencer, j’ai lu tout l’énoncé pour repérer les questions faciles*) ;

Les élèves E11 et E18 en fonction de leurs réponses, prennent peut-être simplement les questions dans l’ordre (réponses positives à l’item 15) et ne traitent pas celles qui leur semblent « trop difficiles » (réponses positives à l’item 16) ;

- dans sa réponse à l’item 16, le professeur indique implicitement l’importance qu’il donne à la note : c’est apparemment en contradiction avec ce qu’il répond à l’item 13 (voir tableau 49), sauf s’il estime que cela peut aider les élèves à mieux appréhender l’importance relative des différentes questions. Si tel est le cas, son intention n’est ni perçue, ni exploitée par les élèves qui répondent très largement négativement à l’item 17. *J’ai commencé par la question qui rapporte le plus de points* de leur questionnaire : 16 réponses négatives.

L’intention évaluative du professeur en fixant *a priori* le barème de notation n’est pas comprise par un grand nombre des élèves ;

- un dernier item est proposé au professeur dans cette partie : il concerne l’évolution de la difficulté des évaluations en cours d’année et provoque une réponse négative de sa part.

Pendant le contrôle

Les réponses sont présentées dans le tableau 53.

- le tableau 53 indique un déroulement dans lequel le professeur n’intervient pas au début (réponse négative à l’item 19) ;

²³⁵ E2, E4, E8, E15, E17 et E19.

- l'ambiguïté concernant les réponses des élèves concernant les items 19 et 20 a été relevée dans les études de cas précédentes ;
- le professeur répond négativement à l'item 22, indiquant par là son positionnement pendant le contrôle que les élèves perçoivent de la même façon (13 réponses négatives à l'item 20) ;
- l'item du questionnaire-professeur concernant le temps de l'épreuve (item 23) et les deux items correspondants du questionnaire-élèves donnent lieu à des réponses en harmonie pour un grand nombre d'élèves ; il en est de même pour la question du temps disponible pour relire, même si 5 élèves répondent négativement, indiquant ainsi qu'ils n'ont pas relu alors que c'était un aspect important dans ce contrôle.

Questionnaire professeur			Questionnaire élèves					
	Pendant le contrôle	cotation	valeur la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	Pendant le contrôle	
19	En début de contrôle, j'ai commenté le sujet	1						
20	Pendant le contrôle, j'ai répondu aux questions des élèves	3	1	8	7	3	Pendant le contrôle, le professeur a répondu à une question que je lui ai posée	18
21	Pendant le contrôle, je n'ai pas voulu répondre aux questions des élèves	1	1	14	3	1	Pendant le contrôle, le professeur n'a pas voulu répondre à une question que j'ai posée	19
22	Pendant le contrôle, j'ai circulé dans la classe et j'ai regardé ce que faisaient les élèves	1	1	13	3	2	Pendant le contrôle, le professeur a circulé dans la classe : il a regardé ce que je faisais	20
23	Le temps était suffisant pour que les élèves finissent	4	4	2	16	0	J'ai eu assez de temps pour finir	21
			1	16	2	0	J'aurais aimé avoir un peu plus de temps	22
24	Normalement, les élèves ont eu le temps de relire	4	4	5	13	0	Avant la fin, j'ai tout relu	23

Tableau 53 : étude de cas n°10. Réponses comparées professeur/élèves. Pendant le contrôle

La correction

Les réponses sont présentées dans le tableau 54.

- les réponses aux items 25 et 26 du questionnaire-professeur et à leurs symétriques (24 et 25) du questionnaire-élèves montrent une bonne compréhension des intentions évaluatives générales du professeur, par les élèves. Toutefois, 5 élèves répondent positivement à l'item 25. *Je pense que pour mon professeur le plus important c'est la*

note, faisant état ainsi d'un décalage avec les intentions du professeur telles que celui-ci les présente ;

Questionnaire professeur			Questionnaire élèves					
	La correction en classe	Cotation	valeur la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	La correction en classe	
25	Le plus important, c'est que les élèves ont compris	4	4	2	15	1	Je pense que pour mon professeur, le plus important c'est que j'ai compris	24
26	Le plus important, ce sont les notes que les élèves obtiennent	1	2	12	5	1	Je pense que pour mon professeur le plus important c'est la note	25
27	Globalement, je suis plus exigeant en fin d'année	3						

Tableau 54 : étude de cas n°10. Réponses comparées professeur/élèves. La correction

- l'item 27 donne incidemment une réponse à la question de la variabilité des intentions évaluatives du professeur en fonction du temps. Alors qu'il a répondu que les évaluations ne sont pas plus difficiles en fin d'année (item 18, tableau 51), il indique dans cet item que ses exigences et ses intentions évaluatives les rendent peut-être plus difficiles.

3.4.2.2. Questions spécifiques concernant l'énoncé

Comme pour les études de cas 8 et 9, dans cette partie, la comparaison entre les réponses du professeur et celles des élèves est faite en référence aux trois déterminants : le contenu de l'enseignement, le contrat didactique et les tâches prescrites. Ils sont utilisés soit de façon distincte, soit sous la forme du système dont l'étude de cas 8 a permis de faire une première identification.

Appréciation générale sur l'énoncé

Les réponses sont présentées dans le tableau 55.

- le questionnaire-professeur comporte un item décalé : l'item 39 sur les chances de réussite des élèves telles que le professeur les envisage : la réponse est positive. le professeur considère cette partie du programme « plutôt pas importante et pas intéressante » (items 28 et 29) ; ses intentions évaluatives sont que les élèves réussissent leur contrôle (item 39) ;

- pourtant, le professeur répond négativement aux items 30 *J'aime bien ce contrôle* et 34. *Pour moi, c'est un contrôle facile*. Les élèves sont aussi partagés : ils sont 9 à répondre positivement à l'item 27 et 8 négativement ; pour l'item 31, s'ils sont 10 à répondre positivement, ils sont aussi 5 à ne pas se prononcer.

Questionnaire professeur			Questionnaire élèves					
	Item	cotation	valeur la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	Item	
28	Cette partie du programme est intéressante	2	3	3	15	0	Cette partie du programme m'a bien plu	26
29	Cette partie du programme est importante	2						
30	J'aime bien ce contrôle	1	3	8	9	1	J'ai bien aimé ce contrôle	27
31	L'énoncé s'inspire de ce qui a été fait en classe	4	4	3	13	2	J'ai reconnu ce qu'on avait fait en classe	28
32	L'énoncé reprend exactement ce qui a été fait en classe (par ex, les schémas)	3	3	1	15	2	C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe	29
33	C'est important qu'il y ait des questions où il ne faut que réciter	1	4	7	9	2	J'aime bien quand il faut simplement réciter des définitions	30
34	Pour moi, c'est un contrôle facile	2	3	3	10	5	Pour moi, c'est un contrôle facile	31
35	C'est un contrôle où il faut refaire ce qu'on a fait en classe	3	4	3	13	2	C'est un contrôle où il faut refaire ce qu'on a fait en classe	32
36	C'est un contrôle où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3	4	1	15	2	C'est un contrôle où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	33
37	C'est un contrôle pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	2	0	8	6	4	C'est un contrôle pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	34
38	C'est important à cette époque de l'année de poser plusieurs questions pour lesquelles les élèves doivent justifier et rédiger	3	0	3	9	6	J'aime bien quand il y a des questions où il faut expliquer	36
39	C'est un contrôle que les élèves devraient bien réussir	4	2	10	4	4	J'aime bien quand il n'y a qu'un seul exercice et que les questions se suivent	35

Tableau 55 : étude de cas n°10. Réponses comparées professeur/élèves. Question sur l'énoncé

Le contenu de l'enseignement

- les réponses du professeur aux items 28 et 29 (cotation 2 : plutôt pas d'accord) manifestent que, de son point de vue, le contenu n'est ni vraiment intéressant, ni

vraiment important. Parallèlement, les élèves sont pourtant 15 à l'avoir apprécié (item 26) ;

- dans les items 31 et 32, le professeur répond positivement sur le rapport entre l'énoncé et le contenu de l'enseignement : les élèves ont perçu ce rapport (respectivement 13 et 15 réponses positives aux items 28 et 29) ; l'item 33 du questionnaire-professeur propose une référence différente avec le contenu de l'enseignement : le professeur répond négativement. En revanche, les élèves sont respectivement 9 et 7 à répondre positivement et négativement.

Le contrat didactique

Les trois items 35, 36 et 37 proposent une gradation de la prise en compte du contrat didactique : le professeur estime qu'il a respecté le contrat didactique, en répondant positivement aux deux premiers items et négativement au troisième. Globalement, les élèves ont une bonne compréhension de ces intentions : ils sont nombreux (respectivement, 13 et 15) à répondre positivement aux items 32 et 33. En revanche l'item 34 recueille des réponses variées montrant une forme de doute : ils sont 4 à ne pas se prononcer ; ils sont 8 à reconnaître qu'il n'y a pas à « réfléchir en plus », mais également 6 à dire le contraire.

Les tâches prescrites

- mise à part la référence aux questions pour lesquelles il suffit de réciter (voir ci-dessus), seul l'item 38 aborde les tâches prescrites : le professeur répond positivement ;
- des réponses des élèves, aucune tendance claire ne se dégage :
 - d'abord, ils sont 6 à ne pas se prononcer : les raisons possibles sont nombreuses, parmi lesquelles l'incapacité à choisir entre être d'accord et ne pas l'être ;
 - sur les 12 élèves qui donnent une réponse, ils sont 9 à répondre positivement, affirmant qu'ils aiment bien les questions où il faut expliquer : ils ne représentent que la moitié de l'échantillon.

Le triptyque contenu de l'enseignement/contrat didactique/tâches prescrites

À travers ses réponses, le professeur montre que ses intentions évaluatives sont prises en conformité avec le contenu de l'enseignement et dans le respect du contrat didactique tel qu'il le perçoit. Cela se traduit par des choix dans les tâches prescrites et particulièrement dans

l'importance donnée à la rédaction en tête de l'énoncé. Régulièrement, c'est le groupe d'élèves le plus important qui manifeste son accord avec leur professeur : mais, d'une part, ce groupe n'est pas stable sur l'ensemble du questionnaire et d'autre part, il y a toujours au moins trois élèves (17 %) qui ne sont pas d'accord.

Étude des différentes questions de l'énoncé

Question 1. Dans l'eau salée, indique qui est le solvant, le soluté.

Les réponses sont présentées dans le tableau 56.

Questionnaire professeur			Questionnaire élèves					
	Question 1	Cotation	valeur la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	Question 1	
40	La réponse était dans le cahier	4	4	1	17	0	La réponse était dans le cahier	37
41	C'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé	4	4	4	13	1	C'est une question facile quand on a bien révisé	38

Tableau 56 : étude de cas n°10. Réponses comparées professeur/élèves. Question 1

Dans ses réponses aux deux items concernant la question 1 de l'énoncé, le professeur confirme pour cette question ses intentions évaluatives en restant conforme au contrat didactique et au contenu de l'enseignement. Les élèves sont d'accord avec leur professeur pour la référence au contenu de l'enseignement (item 37 : 17 réponses positives), mais ils sont 4 à douter qu'il suffit d'avoir révisé pour que la question soit facile : ils expriment ainsi une interprétation du contrat didactique, différente de celle de leur professeur.

Question 2. L'eau salée est-elle une solution aqueuse ? Justifie la réponse.

Les réponses sont présentées dans le tableau 57.

- les réponses positives données par le professeur aux items 42 et 43 montrent de nouveau des intentions évaluatives en harmonie avec le contenu de l'enseignement et le contrat didactique. En revanche, sa réponse négative à l'item 44 apparaît ambiguë par rapport à ses intentions évaluatives : en répondant négativement à cet item, il semble minimiser le rôle de la justification dans la preuve que les élèves peuvent donner de leur compréhension ;
- les élèves continuent à manifester leur compréhension de la relation au contenu de l'enseignement et au contrat didactique, avec des scores toutefois moins élevés que pour la question 1 ; en revanche, l'équilibre des réponses à l'item 41 (7 positives et 7

négatives) montre une incompréhension des intentions évaluatives du professeur à travers la tâche prescrite.

Questionnaire professeur			Questionnaire élèves					
	Question 2	cotation	valeur la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	Question 2	
42	La réponse était dans le cahier	4	4	2	15	1	La réponse était dans le cahier	39
43	C'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé	4	4	2	13	3	C'est une question facile quand on a bien révisé	40
44	C'est une question importante pour savoir ce que les élèves ont compris parce que je leur demande de justifier	2	0	7	7	4	J'ai bien aimé cette question où il fallait expliquer	41

Tableau 57 : étude de cas n°10. Réponses comparées professeur/élèves. Question 2

Question 3. Entourer les bonnes propositions dans la phrase suivante : le sel est **soluble** / **insoluble** / **fond** / **se dissout** dans l'eau.

Les réponses sont présentées dans le tableau 58.

Questionnaire professeur			Questionnaire élèves					
	Question 3	cotation	valeur la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	Question 3	
45	La réponse était dans le cahier	4	4	2	15	1	La réponse était dans le cahier	42
46	C'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé	4	4	3	15	0	C'est une question facile quand on a bien révisé	43

Tableau 58 : étude de cas n°10. Réponses comparées professeur/élèves. Question 3.

Dans cette question, le professeur a choisi de demander aux élèves de choisir la / les bonne(s) réponse(s). Il confirme dans ses réponses que ses intentions évaluatives sont de prescrire une tâche parfaitement conforme au contenu de l'enseignement et au contrat didactique. Les élèves l'ont majoritairement bien compris, même s'ils sont encore respectivement 2 et 3 élèves à répondre négativement.

Question 4. Justifie le choix de tes réponses à l'aide de tes connaissances, en rédigeant des phrases utilisant un vocabulaire précis.

Les réponses sont présentées dans le tableau 59.

Le contenu de l'enseignement

Le professeur répond positivement à l'item 47 qui fait une référence explicite à ce qui a été fait en classe. 14 élèves sur 18 répondent également de façon positive à l'item correspondant (n°44).

Le contrat didactique

Les items 49, 50 et 51 du questionnaire-professeur proposent une gradation dans la prise en compte du contrat didactique tel que le professeur la perçoit. Ses réponses positives aux items 50 et 51 montrent que, dans cette question, il conçoit peut-être ne pas respecter totalement le contrat didactique. Les élèves pour leur part répondent « être d'accord » avec les trois items qui pourtant font référence à des niveaux différents dans la prise en compte et du respect du contrat didactique.

Questionnaire professeur			Questionnaire élèves					
	Question 4	cotation	valeur la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	Question 4	
47	C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe	4	4	2	14	2	C'est la même chose que ce qu'on avait fait en classe	44
48	Pour moi, c'est une question facile	2	3	5	11	2	Pour moi, c'est une question facile	45
49	C'est une question où il faut redire ce qu'on a fait en classe	2	4	2	13	3	C'est une question où il faut redire ce qu'on a fait en classe	46
50	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3	4	3	12	3	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	47
51	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	3	3	5	10	3	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	48
52	C'est une question importante pour savoir ce que les élèves ont compris parce que je leur demande de justifier et de rédiger	2	0	7	7	4	J'ai bien aimé cette question où il fallait expliquer	49
53	Je pense que pour mes élèves, l'explication à donner est plus difficile pour cette question que pour la question 2.	3						

Tableau 59 : étude de cas n°10. Réponses comparées professeur/élèves. Question 4

Le tableau 60 détaille les réponses des élèves aux items 46, 47 et 48.

	E1	E2	E3	E4	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E17	E18	E19	E20
Item 46	2	4	4	4	3	3	0	4	4	0	0	3	3	4	4	2	4	3
Item 47	2	3	4	4	3	3	3	4	4	0	0	2	3	0	4	2	4	3
Item 48	2	4	1	1	3	3	3	4	0	3	0	2	3	0	4	3	1	3

Tableau 60 ; étude de cas n°10. Réponses élèves. Items 46, 47, 48.

Les élèves manifestent à travers leurs réponses, des approches très différentes dans leur perception du contrat didactique :

- 7 élèves répondent positivement aux trois items, montrant ainsi une sorte d'incompréhension ou de méconnaissance du contrat didactique. Ce sont les élèves E2, E6, E7, E9, E14, E17, E20 ;
- 4 élèves (E3, E4, E10, E19) montrent dans leurs réponses qui ne sont positives qu'aux deux premiers items, que, pour eux, le contrat didactique a été respecté dans cette question. Ce n'est pas conforme à la perception donnée par le professeur à travers ses propres réponses ;
- les élèves E8, E11 et E18 en répondant positivement à l'item 48 indiquent que, de leur point de vue, le contrat didactique n'est pas respecté dans cette question.

Les tâches prescrites

- la formulation choisie pour cette question par le professeur est claire et précise ;
- en dépit de la précision des intentions évaluatives que manifeste la rédaction de la question, le professeur marque une hésitation en répondant négativement à l'item 52 (comme il l'a fait à l'item 44 concernant la question 2) et positivement à l'item 53, accréditant ainsi que, pour lui, il existe une gradation dans la maîtrise de la compétence *justifier* ;
- les élèves sont 4 à ne pas se prononcer, les autres se partagent équitablement entre les réponses positives et négatives.

Le triptyque *contenu de l'enseignement / contrat didactique / tâches prescrites*

En étudiant les réponses concernant la question 4 données par les élèves, au regard du système « contenu de l'enseignement / contrat didactique / tâches prescrites » et non pas au regard de chacun de ses composants pris isolément, il ressort :

- un nombre important de non-réponses ; des tendances peu marquées et parfois contradictoires (réponses aux items 46, 47 et 48) ;

- une difficulté pour comprendre les attentes et donc les intentions évaluatives réelles du professeur ;
- un écart entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative des élèves qui se manifeste avec une part des élèves sur chacun des items, y compris l’item 48 du questionnaire professeur (*Pour moi, c’est une question facile*) à laquelle il répond négativement alors que 11 élèves répondent positivement (item 45).

Question 5. L’arôme de banane et l’eau salée sont-ils miscibles ?
Justifie ta réponse.

Les réponses sont présentées dans le tableau 61.

Deux constats s’imposent :

- le professeur a négligé de répondre à l’item 54 ce qui rend difficile, l’exploitation des réponses des élèves à l’item symétrique ;
- le nombre élevé de non réponses : ce sont même les cotations les plus fréquentes dans 4 des 6 items.

Questionnaire professeur			Questionnaire élèves					
	Question 5	cotation	valeur la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	Question 5	
54	C’était la même chose que ce qu’on avait fait en classe	0	4	2	11	5	C’est la même chose que ce qu’on avait fait en classe	50
55	Pour moi, c’est une question facile	3	0	6	8	4	Pour moi, c’est une question facile	51
56	C’est une question où il faut redire ce qu’on a fait en classe	2	2	6	8	4	C’est une question où il faut redire ce qu’on a fait en classe	52
57	C’est une question où il faut utiliser ce qu’on a fait en classe	3	0	5	8	5	C’est une question où il faut utiliser ce qu’on a fait en classe	53
58	C’est une question pour laquelle ce qu’on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	3	0	6	7	5	C’est une question pour laquelle ce qu’on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	54
59	C’est une question importante pour savoir ce que les élèves ont compris parce que je leur demande de justifier	2	0	6	7	5	J’ai bien aimé cette question où il fallait expliquer	55

Tableau 61 : étude de cas n°10. Réponses comparées professeur/élèves. Question 5

Le contenu de l'enseignement

Les références aussi bien pour le professeur que pour les élèves, au contenu de l'enseignement et au contrat didactique semblent plus difficiles à établir : la rédaction d'une justification fait-elle partie du contenu de l'enseignement ? 11 élèves répondent positivement à l'item 50.

Le contrat didactique

Le professeur en répondant positivement aux items 57 et 58 indique qu'il situe cette question en rupture avec le contrat didactique : parallèlement, les réponses les plus nombreuses des élèves sont conformes à celles du professeur (respectivement 8 et 7 réponses positives aux items 53 et 54) alors que 5 élèves ne se prononcent pas et respectivement 5 et 6 élèves expriment leur désaccord.

Les tâches prescrites

Il s'agit de nouveau comme pour les questions 2 et 4, d'une question où la tâche prescrite est de rédiger. Le professeur minimise son importance en répondant négativement à l'item 59 ; les élèves sont partagés dans leurs réponses à l'item correspondant (item 55).

Question 6. Comment procéderais-tu pour récupérer l'arôme de banane contenu dans l'ampoule à décanter ? Rédige la manipulation que tu effectuerais.

Les réponses sont présentées dans le tableau 62.

Questionnaire professeur			Questionnaire élèves					
	Question 6	cotation	valeur la plus fréquente	nb de réponses 1 ou 2	nb de réponses 3 ou 4	NSP	Question 6	
60	C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe	4	4	4	13	1	C'est la même chose que ce qu'on avait fait en classe	56
61	Pour moi, c'est une question facile	4	4	5	11	2	Pour moi, c'est une question facile	57
62	C'est une question où il faut redire ce qu'on a fait en classe	3	3	4	13	1	C'est une question où il faut redire ce qu'on a fait en classe	58
63	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3	4	3	13	2	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	59
64	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	2	3	7	7	4	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	60
65	C'est une question importante pour savoir ce que les élèves ont compris parce que je leur demande de justifier	2	4	5	9	4	J'ai bien aimé cette question où il fallait expliquer	61

Tableau 62 : étude de cas n°10. Réponses comparées professeur/élèves. Question 6

Le contenu de l'enseignement

Les réponses positives du professeur aux items 60 et 61 montrent qu'il a traité en classe, la question de l'utilisation d'une ampoule à décanter : 13 élèves ont reconnu cette référence et répondent positivement. Pourtant, ils ne sont plus que 11 à trouver l'exercice facile (item 57).

Le tableau 63 permet de comparer les réponses respectives des élèves aux items 56 et 57.

	E1	E2	E3	E4	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E17	E18	E19	E20
Item 56	2	4	4	4	3	2	3	3	4	4	0	1	3	4	2	3	4	3
Item 57	1	4	4	0	2	1	3	4	0	4	2	2	3	1	3	4	4	3

Tableau 63 : étude de cas n°10. Réponses élèves. Items 56 et 57

Pour 9 élèves, le fait d'avoir reconnu le contenu de l'enseignement les amène à considérer que la question est facile, alors même qu'il s'agit d'une question de rédaction. L'observation de séances de correction antérieures permet de le comprendre : le professeur insiste sur la façon de décrire une manipulation en « utilisant des verbes à l'infinitif ». Parmi les 4 élèves qui ont répondu également positivement à l'item 56, 2 ne se prononcent pas pour l'item 57.

Le contrat didactique

Cette question met en jeu les compétences *Raisonnement* et *Rédiger*. Par rapport aux autres questions de l'énoncé, la forme de la réponse attendue a été travaillée en classe : la question posée dans l'énoncé respecte apparemment le contrat didactique.

Dans ses réponses aux trois items graduant le respect du contrat didactique (items 62, 63, 64), le professeur confirme ce qui a été observé par le chercheur (*cf. supra*). Les élèves sont 13 à avoir cette perception du respect du contrat didactique (réponses positives aux items 58 et 59).

Les tâches prescrites

L'énoncé de cette question est précis. Par rapport aux autres questions où la compétence *Rédiger* est évaluée, les élèves sont 9 à répondre « qu'ils ont bien aimé cette question où il fallait rédiger » (item 61). Les intentions évaluatives du professeur sont plus difficiles à percevoir par rapport à l'exigence concernant la rédaction quand il répond négativement quant à l'importance de cette question (item 65).

3.4.3. Exploitation des données

3.4.3.1. Les intentions évaluatives du professeur

L'énoncé de cette évaluation en physique-chimie révèle différentes intentions évaluatives du professeur :

- confronter les élèves à un protocole expérimental réalisé en laboratoire et leur en faire étudier différentes phases ;
- prendre en compte et respecter le curriculum prescrit. L'énoncé suit différentes étapes de la démarche d'investigation qui est un des objectifs du programme officiel. Cette préoccupation est confirmée par ses réponses dans son tableau de bord (voir annexe, pp 35-36) ;
- privilégier les tâches rédactionnelles : 4 questions sur 6 (représentant 11 points sur 15) comportent les prescriptions *justifier* ou *rédiger*. L'importance donnée à l'expression écrite est corroborée par les propos tenus par le professeur lors d'un entretien en novembre 2014 : « je veux qu'ils soient capables de restituer leurs connaissances avec un vocabulaire précis mais à condition qu'ils aient une certaine liberté dans la rédaction de la phrase. »

Le contrat didactique

La prise en compte du contrat didactique se manifeste dans les réponses données par le professeur :

- en ce qui concerne les aspects généraux : pour lui, la longueur, la difficulté, la durée et la correction sont conformes aux habitudes internes à la classe ;
- pour ses choix concernant l'ordonnancement de l'énoncé, sa composition, la rédaction et le contenu des tâches prescrites (tableau 55) ;
- toutefois, il admet que certaines tâches prescrites sortent des limites du contrat didactique : la question 4 (item 51, tableau 59), la question 5 (item 58, tableau 61).

La négociation didactique est peu apparente dans son comportement évaluatif : il répond aux questions individuelles des élèves en cours de contrôle (item 20, tableau 53), mais ne circule pas dans la classe pour regarder ce que font les élèves (item 22, tableau 53).

Le contenu de l'enseignement

En considérant l'énoncé dans sa globalité (tableau 55), le professeur montre son intention d'être conforme à ce qui a été fait en classe (items 31, 32, 35, 36). Cette intention est partiellement remise en cause dans les réponses liées à chaque question : pour la question 4 (item 51 du tableau 59) et la question 5 (item 58 du tableau 61), il indique qu' « il faut réfléchir en plus ». Ces deux questions portent sur des justifications pour lesquelles le contenu de l'enseignement a apporté sans doute les éléments nécessaires mais pas la façon de les exploiter pour rédiger les réponses.

Les tâches prescrites

L'intention évaluative du professeur est de s'assurer que les élèves parviennent à suivre une démarche expérimentale : pour ce faire, au lieu de la faire réaliser, il demande aux élèves d'en détailler les étapes sur papier. Cela a pour conséquence que la plupart des tâches relèvent non seulement du raisonnement, mais également de l'expression écrite. Parmi les quatre questions où cette tâche est explicitement prescrite, la question 6 semble correspondre à un contenu d'enseignement précis et à une facette du contrat didactique particulière.

3.4.3.2. La conscience évaluative des élèves

Le premier constat tient une nouvelle fois à la très grande diversité des réponses que donnent les élèves aux différents items. Leur appréhension et leur compréhension des intentions

évaluatives de leur professeur sont individuelles : cela confirme l'existence de leur conscience évaluative. Son existence est étudiée à travers le système constitué par les trois déterminants.

Les réponses des élèves sont marquées par un nombre étonnamment élevé de non-réponses, y compris sur les aspects généraux. De l'énoncé (tableau 55). Les tâches prescrites à travers les différentes questions sont diversement appréhendées par les élèves. Selon les questions, chaque élève réagit en priorité en fonction du contenu de l'enseignement, du contrat didactique ou de la tâche prescrite. Ce constat montre le fonctionnement en système des trois déterminants.

3.4.3.3. Les relations entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative des élèves

Aucun item ne donne lieu à un accord unanime entre les intentions du professeur et la conscience évaluative des élèves. Ceci suffit à conclure à l'existence d'écarts.

Dès lors que ce fait est établi, la démarche consisterait à explorer la part de chaque déterminant dans les écarts constatés. Même si l'exploitation des données et leur interprétation ont été structurées par les trois déterminants, leur interdépendance relativise l'intérêt de les dissocier.

En effet,

- le professeur définit le contenu de son enseignement en fonction des tâches qu'il envisage de demander à ses élèves dans la prochaine situation d'évaluation, conformément au contrat didactique. Cela tendrait à prouver la prééminence du contenu de l'enseignement sur les deux autres déterminants ;
- or, d'autres organisations peuvent être envisagées par le professeur :
 - en fonction du curriculum prescrit, il définit le contenu de son enseignement et il déduit ensuite les tâches qu'il décide de demander à ses élèves, tout en respectant le contrat didactique ;
 - ou bien, conscient de ne pas devoir rompre la relation didactique, c'est en référence constante au contrat didactique (et à son évolution en fonction de la négociation didactique) que le professeur cherche l'équilibre entre le contenu de son enseignement et les tâches qu'il propose à ses élèves dans la situation d'évaluation.

Le système ternaire *contenu de l'enseignement / contrat didactique / tâches prescrites* semble donc mieux adapté que chacune de ses composantes considérées isolément pour comprendre ce qui peut déterminer l'écart entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative individuelle de ses élèves.

3.4.4. Synthèse partielle

Cette deuxième étude de cas en physique-chimie se démarque de la précédente (étude de cas n°9) par la forme de l'énoncé : un seul thème traité dans un exercice unique dont les questions s'enchaînent. L'alignement curriculaire avec le contenu de l'enseignement semble plus net que dans l'étude de cas n°9 : le professeur confirme cette préoccupation dans son tableau de bord.

L'intention évaluative globale du professeur est donc précise : évaluer la compréhension et la « maîtrise papier » d'un protocole expérimental. Par rapport à celle-ci, les élèves développent des stratégies qui montrent plus leur indifférence que leur incompréhension : le plus important est la note qu'ils obtiennent.

Comme dans les deux autres études de cas de ce chapitre (n°8 et 9), les réponses aux questionnaires permettent de constater l'existence d'un écart entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative des élèves. La place du système *contenu de l'enseignement / contrat didactique / tâches prescrites* est également confirmée : l'importance relative de chacun de ses éléments semble varier en fonction des élèves.

3.5. En résumé

De ces trois études de cas, il est possible de dégager différents éléments, concernant les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative des élèves :

- les élèves et le professeur ont des analyses assez convergentes sur les aspects généraux d'une situation d'évaluation : la longueur de l'énoncé, le nombre de questions, la difficulté.

Toutefois, sur aucun des items, il n'y a unanimité des élèves pour être d'accord avec leur professeur. Ce seul constat suffit à conclure à l'existence d'un écart entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative de ses élèves ;

- les élèves et le professeur ont des divergences plus fréquentes et plus marquées dans leurs réponses aux items qui sont en lien direct avec le contenu de l'énoncé. La relation entre les tâches prescrites et ce qui a été fait en classe ou le respect du contrat didactique dans les tâches prescrites sont appréhendés assez régulièrement de façon différente par le professeur et certains élèves.

Chaque question de l'énoncé donne ainsi la preuve de l'existence d'un écart entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative de ses élèves.

Les trois études de cas montrent nettement l'importance des trois déterminants bivalents²³⁶ dans les interactions évaluatives des situations d'évaluation formelle. Elles montrent en plus, ce qui n'était pas envisagé, que ces trois déterminants sont intriqués et interviennent dans les interactions évaluatives, sous forme de système : aucun des trois déterminants ne peut exister indépendamment des deux autres ; aucune hiérarchie régulière n'est décelable entre eux.

Plutôt que d'étudier séparément leurs effets sur les interactions, il semble donc plus adéquat de prendre en compte le système ternaire *contenu de l'enseignement, contrat didactique, tâches prescrites*.

En conclusion,

- ce sont trois professeurs et 66 élèves qui ont été interrogés ;
- les trois études de cas présentées dans ce chapitre donnent des premières indications sur les relations entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative de ses élèves, et sur l'existence d'un écart entre elles ;
- elles montrent le rôle central que le système *contenu de l'enseignement / contrat didactique / tâches prescrites* joue dans ces relations.

L'importance de ce système dans les interactions évaluatives inciterait à étudier quel pourrait être son apport dans les travaux sur l'évaluation située.

Plus que par les disciplines d'enseignement dont l'importance a été montrée dans le chapitre 4, ces trois cas se complètent par la diversité des intentions évaluatives telles que la forme et les contenus des énoncés les révèlent :

- l'étude de cas n°8 présente une situation d'évaluation en SVT, en classe de 4^{ème} : un seul thème est abordé ; l'énoncé comporte un petit nombre de tâches différentes

²³⁶ Contenu de l'enseignement, contrat didactique, tâches prescrites.

(compléter des schémas, restituer le cours, argumenter). L'unité de l'énoncé est lié au contenu d'enseignement ;

- l'étude de cas n°9 présente une évaluation en physique-chimie en classe de 5^{ème} : l'énoncé est constitué de trois exercices indépendants, alors que ce sont les mêmes connaissances et compétences qui sont visées dans cette évaluation. La diversité des contextes choisis par le professeur pour les différents exercices révèle un éventail très large de ses intentions évaluatives. L'unité de l'énoncé porte sur les objets évalués ;
- l'étude de cas n°10 est une évaluation en physique-chimie en 5^{ème} : l'intention évaluative du professeur est de vérifier que les élèves ont compris un point important du curriculum prescrit, un protocole expérimental étudié en classe. L'énoncé insiste sur l'importance à donner à la rédaction. Comme dans l'étude de cas n°8, l'unité de l'énoncé est liée au contenu d'enseignement.

En se référant à la méthode des études de cas multiples, certaines tendances peuvent être dégagées de ces trois études de cas :

- la forme de l'énoncé traduit les intentions évaluatives du professeur : les études de cas 8 et 10 dénotent des intentions précises qui sont régulées par le système *contenu de l'enseignement / contrat didactique / tâches prescrites* ;
- on retrouve la même logique dans l'étude de cas 9 pour chaque exercice ; en revanche, rien ne transparait dans les données recueillies, sur les intentions du professeur quand il choisit cette forme d'énoncé ;
- quelle que soit la forme de l'énoncé, il existe un écart entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative individuelle de certains élèves : les données recueillies montrent qu'il est dû au décalage qui existe entre les élèves et leur professeur, dans l'interprétation des trois déterminants ou bien dans l'étude de cas n°9, à l'habillage retenu pour chaque exercice :
 - la conformité au contenu de l'enseignement est largement prise en compte par le professeur dans l'élaboration de l'énoncé : pourtant systématiquement, il y a des élèves qui indiquent qu'ils ne l'ont pas perçue. Ce peut être dû à une certaine forme d'inattention de leur part, mais aussi à leur incapacité à distinguer dans tous les contenus de l'enseignement, ce qu'il convient d'en retenir et ce qui peut être négligé : cette explication a été étudiée par Bernstein (2007) dans ses travaux sur la

pédagogie transparente et par Rochex et Crinon dans leurs recherches sur les inégalités scolaires (2011) ;

- la prise en compte du contrat didactique est également très présente. La plupart des énoncés et des tâches prescrites sont conformes au contrat didactique, tel que le professeur le perçoit. En revanche, les élèves n'en ont pas toujours la même perception et la même compréhension : la négociation didactique qui se développe en cours d'épreuve à travers les questions posées par les élèves est la manifestation d'un certain manque de compréhension. Une autre manifestation se trouve dans les exigences liées à la rédaction des justifications : globalement, les élèves indiquent leurs incertitudes sur ce type de tâches, sauf quand il s'agit de la description d'un protocole expérimental (étude de cas n°10, dernière question) pour laquelle les règles ont été fixées, c'est-à-dire les termes du contrat ont été explicités ;
- les tâches prescrites sont à la fois l'origine et la conséquence du contenu de l'enseignement, régulé par le contrat didactique. Une seule question (première question de l'exercice C de l'étude de cas n°9) sollicite l'imagination et l'inventivité des élèves, c'est-à-dire des compétences qui ne relèvent pas directement du contenu de l'enseignement. Loin d'être délaissée par les élèves, cette question rencontre un réel succès. Sans disposer d'éléments dans les données recueillies dans ces questionnaires, ce constat est peut-être à rapprocher des questions liées au rapport au savoir, aux choix curriculaires ;
- Ainsi, l'intrication entre le contenu de l'enseignement, le contrat didactique et les tâches prescrites est telle que pour explorer le décalage et l'écart entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative des élèves, il est sans doute plus efficace d'exploiter le système ternaire *contenu de l'enseignement / contrat didactique / tâches prescrites*.

Chapitre 6 : conclusions et discussion

Les chapitres 3, 4 et 5 ont exposé la méthodologie retenue et mise en œuvre dans cette recherche. Des éléments de réponse aux questions posées y sont présentés. Ce chapitre envisage des conclusions plus larges et relève différentes limites à leur donner.

Il ouvre par ailleurs quelques perspectives concernant notamment la conscience évaluative.

1. Introduction

L'objectif visé de l'investigation menée était de réunir et d'exploiter des données pour répondre aux deux questions de recherche rappelées ci-dessous (voir p. 112).

- Quelles sont les relations entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative d'un élève ?
- Existe-t-il un écart entre les intentions évaluatives et la conscience évaluative ? Quels en sont les déterminants ?

Dans ce chapitre de conclusion, sont présentés successivement les apports de cette recherche, ses limites, puis enfin, en dernière partie, différentes perspectives sont envisagées.

2. Les apports de cette recherche

Fondé sur une préoccupation qui devrait pouvoir faire l'unanimité parmi les chercheurs, parmi les professeurs de collège et parmi les responsables administratifs et politiques de l'éducation - la place de l'élève dans la classe -, ce travail s'est concentré sur les phases d'évaluation parce que c'est à travers elles que se manifestent la réussite ou l'échec scolaires.

Ce choix a été à l'origine d'une série de méfiances ou de refus de la part de certains professeurs²³⁷, ce qui serait la confirmation implicite du caractère sensible de l'évaluation dans les pratiques des professeurs. Malgré des réticences, il a été possible de réunir les données suffisantes, en nombre et en qualité, pour répondre aux questions posées.

2.1. La confirmation d'éléments connus

L'existence des intentions évaluatives du professeur-évaluateur

Le premier résultat est connu comme étant à la fois une conviction partagée et le résultat de recherches antérieures : l'existence de l'intentionnalité du professeur dans une situation d'évaluation.

²³⁷ « Votre initiative est intéressante, mais c'est pour le ministère... ? ». Propos d'un professeur au cours d'une réunion de présentation de la recherche pour trouver des professeurs susceptibles d'y contribuer.

Que la pratique évaluative soit étudiée sur le temps long avec les tableaux de bord (étude de cas n°6) ou sur une situation d'évaluation formelle particulière, le comportement évaluatif et les postures du professeur-évaluateur sont explicables et justifiables : l'évolution des exigences perceptibles dans le tableau de bord du professeur de technologie (étude de cas n°6) s'explique par son choix de préparer progressivement ses élèves à la classe de 4^{ème} ; les adaptations successives d'un autre professeur de technologie (étude de cas n° 7) par rapport à ses intentions initiales sont justifiées par l'intéressé, par sa volonté que la relation didactique ne soit pas rompue.

En choisissant une approche didactique, les énoncés des épreuves sont l'objet central de l'investigation. L'étude de cas n° 8 permet de mettre en évidence une intentionnalité du professeur, très vague parce que très large dans l'organisation générale de l'énoncé qu'il a élaboré, alors que celle-ci est nettement identifiable pour chaque exercice et chaque question : pour rendre compte de cette différence d'échelles, la distinction entre intentionnalité évaluative et intentions évaluatives semble nécessaire. Cette recherche propose donc de retenir à côté du terme *d'intentionnalité*, celui *d'intentions évaluatives*²³⁸.

La variabilité des intentions évaluatives

Une autre confirmation d'une connaissance intuitive est donnée par deux études de cas multiples : l'absence d'intentions évaluatives communes aux professeurs d'une même discipline, et à ceux d'un même collège. Ce sont donc d'autres facteurs qui déterminent les intentions évaluatives : ils sont conjoncturels comme les contenus de l'enseignement ou le contrat didactique, ils peuvent aussi dépendre du parcours personnel du professeur en considérant des éléments tels que son rapport au-x savoir-s, ses rapports à l'évaluation en tant qu'élève (voir le questionnaire général, question 11), mais ils sont sans doute aussi liés à sa conception du métier comme le rapport aux élèves (voir le questionnaire général, questions 2, 3, 4 et 5) ou la motivation. Leur étude et leur prise en compte, importantes et utiles, dépassent le cadre de cette recherche.

Au-delà des situations d'évaluation initiées par chaque professeur, cette conclusion partielle met en évidence l'une des raisons qui peut expliquer pourquoi il est difficile dans un collège, de mettre en place des évaluations communes aux professeurs d'une discipline, des

²³⁸ Le pluriel est à noter dans cette proposition. En effet, un même énoncé peut manifester différentes intentions évaluatives, selon les exercices ou même les questions dans un même exercice.

évaluations interdisciplinaires ou encore plus largement d'envisager une politique évaluative d'établissement. Les difficultés constatées ne seraient donc pas le fait d'une mauvaise volonté manifestée par certains enseignants, mais d'intentions évaluatives différentes qui leur sont propres. Le constat confirme *a posteriori*, les choix faits pour définir les conditions du recueil des données (voir chapitre 3, 2.1.1 Avertissement).

Les études de cas pour traiter les questions d'existence

Sur le plan méthodologique, les résultats obtenus en utilisant des études de cas confirment la pertinence de cette méthode pour traiter la question de l'existence des intentions évaluatives et de la conscience évaluative. Deux résultats obtenus au cours de cette recherche renforcent ce résultat déjà connu à partir de travaux antérieurs : *primo*, le concept d'évaluation située affirme la spécificité de chaque situation d'évaluation et l'impossibilité de la reproduire à l'identique, ce qui induit son importance (*cf. infra*) ; *secundo*, la réalité de l'absence de politique évaluative dans un collège rappelée ci-dessus, rend impossible la constitution d'un échantillon représentatif des collèges, des professeurs et des élèves, selon des critères liés à l'évaluation.

La méthode par études de cas étant choisie, aucun support d'investigation n'a été *a priori* écarté, mais ce sont de fait, des questionnaires qui ont constitué le principal support : questionnaires à questions fermées où les réponses sont données selon une échelle de Likert et qui sont exploités selon la méthode des scores et des tendances, en ce qui concerne les élèves. À différentes reprises, les données recueillies à partir de questionnaires sont complétées par des éléments émanant d'autres supports, les entretiens et l'observation directe.

2.2. Des apports spécifiques

L'élève, acteur de l'évaluation

Depuis de nombreuses années, les élèves sont objets de recherche : par exemple, en sociologie à travers le métier d'élève ; en psychologie à travers les très nombreux travaux en psychopédagogie (motivation, effet-maître, etc.) ; en didactique à travers le sujet didactique. Ces recherches étudient les élèves dans la salle de classe, considérée comme un lieu d'apprentissage : l'usage récent du terme *apprenant* ou, parallèlement et de façon plus ancienne, celui d'*enseignant* montrent la focalisation quasi monopolistique sur les

apprentissages. Or, si les phases d'enseignement-apprentissage sont les plus longues et les plus nombreuses, les phases d'évaluation sont également importantes pour les élèves, au moins à travers leurs conséquences scolaires²³⁹. La prépondérance donnée par la recherche, aux apprentissages est complétée par la référence implicite à un élève générique et anonyme, le bon élève (Perrenoud, 2005). À travers la mise en évidence de la conscience évaluative, cette recherche vise à ce que, dans les phases d'évaluation, les élèves soient considérés en tant qu'acteurs à part entière avec leur propre réactivité. La notion heuristique de *conscience évaluative* individuelle dont cette recherche a mis en évidence différentes manifestations, permet d'affirmer l'existence de l'élève-évalué, symétriquement à celle du professeur-évaluateur.

La conscience évaluative

En postulant l'existence du comportement d'un élève engagé dans une situation d'évaluation formelle, le choix était de considérer un élève réflexif, acteur de son évaluation et non pas seulement objet de celle-ci à travers sa production. Suivant la logique de Noizet & Caverni (1978) dans leur présentation du comportement évaluatif du professeur, le choix de recourir à la notion de *conscience évaluative*, spécifique aux situations d'évaluation, s'est imposé.

Le corpus de données et son exploitation ont permis de confirmer le bien-fondé de cette notion nouvelle pour expliquer et comprendre le comportement d'un élève-évalué. Les études de cas (n°1, 2, 3, 4 et 5) mettent en évidence une grande diversité des réactions des élèves, manifestations de l'existence de leur conscience évaluative individuelle. Le deuxième apport de cette partie des investigations tient à la variabilité de la conscience évaluative d'un élève-évalué : la discipline d'enseignement apparaît comme discriminante (voir étude de cas n°5). Bien qu'ils ne soient pas présentés ici en raison de leur caractère très partiel, des entretiens avec des élèves laissent augurer que des facteurs conjoncturels comme la période de l'année ou le contenu de l'enseignement modifient également la conscience évaluative des élèves.

²³⁹ Sans considérer les améliorations qu'elles peuvent apporter aux apprentissages ultérieurs.

Les relations entre les intentions évaluatives du professeur-évaluateur et la conscience évaluative de l'élève-évalué

La relation entre les intentions évaluatives du professeur-évaluateur et la conscience évaluative de chacun de ses élèves-évalués tient à leur corrélation : les intentions évaluatives du professeur ne peuvent exister que parce que les élèves ont une conscience évaluative, et réciproquement. De cette évidence confirmée, cette recherche (voir les études des cas n°8, 9 et 10) permet d'envisager l'existence d'écarts et de repérer différents éléments qui les déterminent : le contenu de l'enseignement, le contrat didactique et les tâches prescrites, correspondant à chaque situation d'évaluation formelle étudiée. Les écarts apparaissent comme les conséquences d'une appréhension et d'une compréhension différentes par le professeur et par les élèves, du contenu de l'enseignement, du contrat didactique (situé) (*cf. infra*) et des tâches prescrites. Cet écart se manifeste tout particulièrement dans l'énoncé de l'épreuve : le professeur le conçoit « en fonction de ... », et l'élève le lit « en référence à ... ». Mais l'exploitation des questionnaires symétriques professeur *vs* élèves permet de conclure qu'aucune hiérarchie ne peut être établie entre les trois déterminants (contenu de l'enseignement / contrat didactique / tâches prescrites), ni pour le professeur, ni pour les élèves. C'est pour cette raison qu'il semble opportun de les considérer comme fonctionnant conjointement et donc d'envisager l'existence du système ternaire *contenus de l'enseignement / contrat didactique / tâches prescrites*.

La maîtrise de ce système par le professeur pourrait être considérée comme une compétence du professeur-évaluateur.

Sur le plan méthodologique

L'existence de la conscience évaluative individuelle d'un élève-évalué modifie la vision générale de l'évaluation. En effet, elle permet de reconnaître l'élève en tant qu'acteur de l'ensemble du processus évaluatif. Ainsi, si de façon évidente, le bon déroulement du processus évaluatif interactif dépend du *professeur-évaluateur*, cette recherche montre qu'il dépend aussi de l'*élève-évalué*. Cette réalité étant actée, l'étude de leurs interactions reste problématique.

L'investigation des relations entre les intentions évaluatives et la conscience évaluative pose deux difficultés : la dissymétrie des interactions évaluatives et le fait qu'elles sont en général inobservables. Les travaux sur les faits premiers et les faits seconds ont permis de trouver une

solution concernant le caractère inobservable. En revanche, la dissymétrie des interactions reconnue depuis longtemps se traduisait par l'absence de méthodologie éprouvée pour étudier les relations entre les interactants.

Le recours au « contrat didactique situé », comme cadre de référence commun (Grawitz, 2001) au professeur et à ses élèves dans leurs réponses aux questionnaires symétriques a permis de franchir cet obstacle. De cette façon, les réponses du professeur et des élèves sont alors comparables dans le cadre restreint de la situation considérée. En revanche, les données provenant de plusieurs classes ne peuvent être regroupées pour être exploitées globalement dans une perspective généralisatrice ou typologique.

Les investigations menées symétriquement auprès de professeurs et de leurs élèves (études de cas n° 8, 9 et 10) montrent l'instabilité et la variabilité du contrat didactique pour un élève, selon les exercices ou les questions, considérés de façon indépendante. L'intrication entre le contrat didactique, le contenu de l'enseignement et les tâches prescrites dans une situation d'évaluation formelle, incite à considérer le système ternaire qu'ils constituent (*cf. supra*), comme le déterminant principal de l'énoncé de l'épreuve aussi bien pour le professeur-évaluateur que pour chaque élève-évalué.

Les interactions ne sont pas directement observables dans différentes phases d'une situation d'évaluation formelle, sauf dans celles d'effectuation et de restitution.

La phase d'effectuation occupe une place centrale dans le processus évaluatif, ce qui suffirait à justifier la nécessité de l'étudier. La seule observation directe faite dans cette recherche (étude de cas n°8) et le récit qui en est fait par un professeur au cours d'un entretien (étude de cas n° 7) montrent son caractère crucial dans la compréhension du déroulement du processus évaluatif : c'est la seule phase dans laquelle les interrelations sont actives (par opposition à proactives et rétroactives). Les phases d'effectuation sont d'autant plus importantes qu'elles sont observables en tant que faits premiers, révélateurs des faits seconds qui sont les objets mêmes de cette recherche, c'est-à-dire les relations entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative de chaque élève-évalué. Il apparaît donc que ces informations représentent une source riche de données essentielles pour la compréhension des interactions évaluatives.

3. Des limites à prendre en compte

Le cadre des disciplines scientifiques enseignées au collège

En limitant les investigations aux disciplines scientifiques du collège, la portée de la notion de *conscience évaluative* est de fait restreinte. S'il semble quelque peu irréaliste de considérer que celle-ci existe dans certaines disciplines mais pas dans les autres, à certains niveaux d'enseignement mais pas dans tous, *a contrario* rien ne permet actuellement de la généraliser. En particulier, la forme différente des curriculums prescrits et donc réels, des énoncés et des tâches prescrites dans d'autres disciplines peut amener à étendre ou à adapter les conclusions tirées ici pour les disciplines scientifiques.

Parallèlement, les fonctions sociale et scolaire de l'évaluation qui se renforcent tout au long du parcours scolaire de l'enseignement secondaire particulièrement, peuvent modifier également le comportement des élèves engagés dans des situations d'évaluation formelle, c'est-à-dire leur conscience évaluative, selon des variables qui n'ont pas été prises en compte ici.

La discipline apparaît comme une variable de la conscience évaluative des élèves (voir étude de cas n°5). Elle a été établie en comparant les affirmations des élèves concernant les pratiques évaluatives de leurs professeurs de physique-chimie et de mathématiques. Si, dans ce cadre, la variabilité est nettement établie, la méthode utilisée ne permet pas de distinguer ce qui relève d'une part, de la discipline elle-même, et d'autre part de la façon dont elle est scénarisée par le professeur concerné. Cette question est d'autant plus vive que les travaux sur l'effet-maître (Bressoux, 2002) ont montré l'influence de celui-ci sur les élèves.

La fiabilité des données recueillies auprès de collégiens

La fiabilité des données recueillies auprès de collégiens n'est pas assurée. En effet, comme cela a été noté au départ, les élèves de collège ne sont familiers ni des enquêtes ni des entretiens, et par ailleurs, ils ont des niveaux de compréhension et d'expression, orales et écrites, très différents. Il demeure donc un doute sur la fiabilité des données recueillies auprès de jeunes collégiens. Ce risque a été relativement maîtrisé en exploitant les données recueillies par comparaison (voir études de cas n°1, 2, 3, 4 et 5), ou en en dégagant des tendances (voir études de cas n°8, 9 et 10).

Le recours à des affirmations pour lesquelles les élèves expriment leur niveau d'adhésion selon une échelle de Likert a permis dans cette recherche de constituer un ensemble de données exploitables par comparaison, mais il serait sans doute utile de tenir compte spécifiquement des conditions dans lesquelles les élèves sont interrogés. Cette question est d'autant plus délicate que les populations étudiées comportent un très petit nombre d'éléments (de l'ordre d'une vingtaine) et que donc les outils classiques des statistiques descriptives ne sont pas utilisables.

Des investigations à mener plus largement

Enfin sur le plan méthodologique, les résultats exposés sont fondés sur dix études de cas qui ne recouvrent pas toutes les investigations utiles pour répondre de façon complète aux questions posées. C'est ainsi que parmi les professeurs, il n'y a qu'un seul professeur de mathématiques, qu'aucune équipe interdisciplinaire complète n'a pu être constituée, que seulement deux études diachroniques (étude de cas n°6) ont pu être menées à l'aide des tableaux de bord.

Pour répondre à des questions d'existence, ces données en nombre limité se révèlent suffisantes : pour poursuivre l'exploration de la conscience évaluative et sa caractérisation, des investigations plus larges seraient nécessaires.

4. Des perspectives

En questionnant la place des élèves dans les situations d'évaluation formelle, il était difficile d'envisager la diversité des résultats obtenus : de l'existence de la conscience évaluative à celle d'écarts avec les intentions évaluatives, déterminés par le système ternaire mis en évidence (*cf. supra*). Mais loin d'avoir apporté des réponses peut-être en elle-même importantes, cette recherche met en lumière différentes pistes de recherches à venir, dont la référence commune reste fondamentalement le positionnement de l'élève dans une situation d'évaluation formelle.

L'extension de la notion de conscience évaluative

Les investigations n'ont fait que dévoiler une partie limitée des conditions de variabilité de la conscience évaluative des élèves :

- seules les disciplines scientifiques ont été investiguées, alors que les collégiens sont confrontés à d'autres situations d'évaluation aux formes différentes comme dans les disciplines de sciences humaines (français, langues vivantes, histoire et géographie, éducation civique) ou dans les disciplines d'expression et de création (éducation physique et sportive, éducation musicale, arts plastiques) : l'extension de la notion de conscience évaluative à ces disciplines n'est pas une évidence parce que les curriculums ont une forme différente et que les épreuves d'évaluation y sont conçues autrement ;
- les investigations ont porté sur des collégiens. L'extension à d'autres niveaux d'enseignement ne peut être admise sans étude préalable :
 - les autres classes de collège, et particulièrement la classe de 3^{ème} dans laquelle l'évaluation certificative joue un rôle majeur dans l'orientation et dans l'attribution du Diplôme national du brevet ;
 - les classes de l'école élémentaire pour lesquelles la polyvalence de l'enseignant pose des questions complémentaires. La variabilité en fonction de la discipline qui a été observée dans cette recherche existe-t-elle alors que c'est le même enseignant ? En revenant à la question de la difficulté de distinguer le professeur et la discipline qu'il enseigne (*cf. supra*), existerait-il à l'école une conscience évaluative indifférenciée, c'est-à-dire indépendante de la discipline mais essentiellement liée au professeur (dit polyvalent) ?
 - les classes de lycées (LEGT, LP) dans lesquelles les enjeux liés à l'orientation modifient l'appréhension que les élèves et leur professeur peuvent avoir des évaluations.

La transformation de la notion heuristique de conscience évaluative en concept

Le choix a été fait de recourir à une notion nouvelle pour investiguer les relations entre les interactants d'une situation d'évaluation : la conscience évaluative. De notion utilitaire, la conscience évaluative se présente à ce stade comme un élément central pour décrire le comportement d'un élève engagé dans une situation d'évaluation. Sa force telle qu'elle

apparaît à l'issue de cette recherche laisse penser qu'elle pourrait être un concept important dans l'étude des processus évaluatifs.

Mais dans son éventuel développement futur, elle se heurte à la réalité de l'existence antérieure des notions de conscience disciplinaire et de conscience curriculaire pour lesquelles le terme *conscience* ne semble pas être utilisé avec la même signification.

Une clarification et la recherche d'une distinction claire ou d'éventuelles complémentarités avec ces deux autres concepts seront nécessaires.

Une approche interdisciplinaire de la conscience évaluative

Parallèlement à un travail visant à préciser les positions relatives de la conscience évaluative et de la conscience disciplinaire et de la conscience curriculaire en restant dans le champ de la didactique, il serait nécessaire que cette notion soit étudiée par d'autres disciplines qui utilisent également le concept de conscience, comme la sociologie et la psychologie. D'autres variables seraient alors identifiables (par exemple, l'effet-maître, la motivation, le rapport au-x savoir-s) ce qui permettrait peut-être d'améliorer la compréhension de la place de l'élève dans le processus évaluatif interactif.

Former les élèves engagés dans une situation d'évaluation formelle, à connaître et maîtriser leur comportement

Cette recherche a porté sur la place des élèves dans des situations d'évaluation : l'existence d'écarts entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative des élèves semble confirmée voire prouvée. Cette réalité a pour conséquence d'interroger la fiabilité des inférences évaluatives, sans tomber dans une sorte de relativisme absolu qui amènerait à contester sans fin, leur légitimité. Pour parvenir à cette conclusion, le postulat de l'existence du comportement de l'élève engagé dans une situation d'évaluation formelle est posé : en suivant la démarche de Noizet & Caverni (1978) suivis par d'autres chercheurs par la suite qui ont affirmé la possibilité de former les professeurs à l'évaluation, une perspective pourrait être de d'envisager également de former les élèves à l'évaluation, afin qu'ils maîtrisent au mieux leur comportement dans une situation d'évaluation. Cette question est à rapprocher des débats sur l'éventualité et la pertinence de la formation au métier d'élève.

Faire converger différentes problématiques.

Cette recherche donne différents éléments concernant la place des élèves engagés dans une situation d'évaluation formelle ; le parallélisme observable entre les situations d'enseignement-apprentissage et les situations d'évaluation formelle, pourrait amener à mener une investigation analogue pour les phases d'apprentissage : dans la perspective interactionniste des apprentissages, le « comportement » d'un élève dans une situation d'apprentissage n'aurait-il pas une influence sur la qualité de son apprentissage ? Comment ce comportement pourrait-il être expliqué ? La question posée ici de la place de l'élève dans les situations d'évaluation serait peut-être intéressante à poser pour les situations d'apprentissage, vu les difficultés que certains élèves y rencontrent.

Le système ternaire contenus de l'enseignement / contrat et négociation didactiques / tâches prescrites.

Le système ternaire *contenus de l'enseignement / contrat et négociation didactiques / tâches prescrites* est apparu comme central dans la constitution et la manifestation d'écarts entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative de chacun de ses élèves. Ce système ternaire peut éventuellement ouvrir des perspectives d'un travail entre les recherches sur l'évaluation et celles didactiques sur les contenus.

La préoccupation initiale de cette recherche portait sur les élèves : la facilité avec laquelle ils ont répondu aux sollicitations montre qu'il existe une face cachée de l'élève qui est capable de réagir individuellement et personnellement aux décisions évaluatives de son professeur. Dans cette perspective il n'est plus seulement l'objet de l'évaluation, mais il en devient un acteur à part entière. Cette réalité des interactions évaluatives peut avoir des conséquences sur la façon dont les professeurs peuvent concevoir leurs situations d'évaluation formelle et en exploiter les résultats.

A l'origine, cette recherche est partie de la question de la place de l'élève dans les interactions évaluatives : si l'importance de celle-ci semble pouvoir être admise, sa corrélation avec les intentions évaluatives du professeur doit permettre une focalisation d'un genre nouveau qui intégrerait l'élève en tant qu'acteur du processus évaluatif.

L'élève-évalué et sa conscience évaluative n'existent que parce qu'il y a un professeur-évaluateur qui a des intentions évaluatives.

Pour comprendre et décrire les situations d'évaluation formelle, le couple (intentions évaluatives, conscience évaluative) doit être préservé ; cela pourrait ouvrir des perspectives inédites dans la compréhension du processus évaluatif.

Une part importante de l'investigation a porté sur la mise en évidence d'écarts entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative de chacun de ses élèves. La réalité de tels écarts se manifeste dans l'énoncé de l'épreuve, objet central du processus évaluatif : le système *contenu de l'enseignement / contrat et négociation didactiques / tâches prescrites* y est primordial aussi bien pour le professeur-évaluateur que pour l'élève-évalué. Ces premières conclusions posent implicitement la question de la fiabilité des inférences évaluatives.

Bibliographie

- Allal, L. K., Cardinet, J., Perrenoud, P., & Université de Genève (Eds.). (1985). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié : actes du colloque à l'Université de Genève, mars 1978* (4e éd). Berne ; New York : P. Lang.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 75). De Boeck Supérieur.
- Allamand, N., & Chosalland, C. (2005). *Enseignants dans la tourmente : comment gérer les situations relationnelles stressantes*. Paris : Retz.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue Française de pédagogie*, 107(1), 123–139.
- Amigues, R. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : Dunod.
- Antibi, A., & Luciani, S. (2011). *50 paradoxes dans l'enseignement : pour en rire ou en pleurer*. Toulouse : Math'Adore.
- Artigue, M. (2014). Recension de l'ouvrage Le sens du savoir. *Education & didactique*, 8 (1), 119–124.
- Audigier, F. (Ed.). (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage* (1re éd). Bruxelles : De Boeck.
- Audigier, F., & Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Compétences et contenus : les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck.
- Baillat, G. (Ed.). (2010). *La formation des enseignants en Europe : approche comparative* (1re éd). Bruxelles : De Boeck.
- Baluteau, F. (1999). *Les savoirs au collège : discours officiels et discours critiques sur la pédagogie du secondaire* (1re éd). Paris : Presses universitaires de France.
- Barlow, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. Paris : ESF.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage* (2e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Beckers, J., Crinon, J., & Simons, G. (2012). *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves de l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

- Beillerot, J., & Mosconi, N. (2006). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod.
- Bernstein, B. B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Biagioli, N. (2014). Didactique(s) : un singulier-pluriel. Réaction aux points de vue développés. *Éducation et didactique*, 8 (1), 45–51.
- Binet, A. (2010). *Les idées modernes sur les enfants (1909)*. Paris : L'Harmattan.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Richard, M. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative : quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., Richard, M., & Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (2009). *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bonora, D. (1996). Les modalités de l'évaluation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (11), 69–85.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1994). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2005). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9 (9.3), 309–336.
- Brousseau, G., Vergnaud, G., & Artigue, M. (Eds.). (1994). *Vingt ans de didactique des mathématiques en France : hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Butera, F., Buchs, C., & Darnon, C. (Eds.). (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos (Poche Éducation).
- Chenu, F., Crahay, M., Lafontaine, D. (2014). Par-delà l'approche par compétences : quelle place réserver aux savoirs, à leur enseignement et à leur évaluation ? *Education & Formation e-302*, 17-26.

- Cherkaoui, M. (1982). *Les changements du système éducatif en France, 1950-1980* (1re éd). Paris : Presses universitaires de France.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19 (2), 221–265.
- Chevallard, Y. (2014). Des didactiques des disciplines scolaires à la didactique comme science anthropologique. *Éducation et didactique*, 8 (1), 35–43.
- Clanet, J. (2008). *Les pratiques d'enseignement-apprentissage : état des lieux*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Clot, Y., Bronckart, J.-P., & Leontiev, A. N. (Eds.). (2002). *Avec Vygotski ; suivi de Le problème de la conscience, note d'A.N. Léontiev sur un rapport de L.S. Vygotski, 1933* (2e éd. augm). Paris : La Dispute.
- Cohen-Azria, C., Lahanier-Reuter, D., & Reuter, Y. (2013). *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de pédagogie*, 154. 97-110.
- Crahay, M. (1999, 2015). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Crahay, Marcel, & Dutrévis, M. (2015). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Crahay, M. & Mottier Lopez, L. (2009). *Évaluations en tension*. Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (1993) L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue Française de pédagogie*, volume 103. 59-80.
- De Ketele, J.-M. (2011). L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux. In J.-F. Marcel, *Évaluation et curriculum. Les dossiers des sciences de l'éducation*. (p 89-106). Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- De Ketele, J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XVIII (1), 59–74.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles : De Boeck.

- de Landsheere, G. (1992). *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Bruxelles : Labor.
- Deauvieu, J., Terrail, J.-P., & Bautier, E. (Eds.). (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.
- Delorme, C., & CEPEC (1987). *L'Évaluation en questions*. Paris : ESF.
- Demeuse, M., Leclercq, D., Nicaise, J. (2004). *Docimologie critique: des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves*. Liège : Les éditions de l'Université de Liège.
- Derycke, M. (2007). En cheminant avec Pierre Achard : perspectives sur l'évaluation et sur les fondements de sémantique discursive. *Langage et société*, 121–122 (3), 203–214.
- Dias-Chiaruttini, A. (2014). *Actualités de la recherche en didactiques*. Lille : Association REDLCT (Recherches en didactiques Les cahiers Théodile).
- Dierendonck, C., Loarer, E., & Rey, B. (Eds.). (2014). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J., & Ollagnier, E. (Eds.). (2002). *L'énigme de la compétence en éducation* (1re. éd). Bruxelles : De Boeck Université.
- Durand, M.-J., & Loye, N. (2014). *L'instrumentation pour l'évaluation : la boîte à outils de l'enseignant évaluateur*. Montréal : Marcel Didier Inc.
- Durkheim, E. (2014). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Presses universitaires de France.
- Figari, G., Achouche, M. (dir.) (2001). *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Figari, G. (2006). Apports de la littérature francophone à la recherche sur l'évaluation éducative. *Revue portugaise de pédagogie. Année 40-3*, 271-288.
- Figari, G., Mottier Lopez, L., & ADMEE-Europe (Eds.). (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie : 20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe*. Paris : L'Harmattan.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles ; Paris : De Boeck Université.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Fournier, M., & Troger, V. (Eds.). (2005). *Les mutations de l'école : le regard des sociologues*. Auxerre : Sciences humaines.
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche : guide de réalisation*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.

- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Gillet, P., & Delorme, C. (1991). *Construire la formation*. Paris : ESF.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (11e éd). Paris : Dalloz.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Paris : ESF.
- Hadji, C., Bentolila, A., Meirieu, P., & Raulin, D. (2015). *L'évaluation à l'école : pour la réussite de tous les élèves*. Paris : Nathan.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Montréal : L'Harmattan.
- Hannoun, H. (1995). *Anthologie des penseurs de l'éducation* (1re éd). Paris : Presses universitaires de France.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Henriot, A., & Dérouet, J.-L. (1987). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. *Revue Française de pédagogie* (78), 73–108.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : P. Lang.
- Issaieva, É., Pini, G., & Crahay, M. (2012). Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle ? *Revue Française de pédagogie*, 176(3), 5–26.
- Jonnaert, P. (2003). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), p 33-47.
- Jorro, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Feb 2006, Paris.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 29, p 31-44.
- Jorro, A. (2007). *L'évaluation-conseil en éducation et formation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

- Jorro, A. (coord.). (2009). *Perspectives de recherches en évaluation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Jorro, A., & Mercier-Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 27.
- Migeon, M. (1989). *La réussite à l'école. Rapport à Monsieur Lionel Jospin, Ministre d'État, Ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports : 27 janvier 1989*. Paris : CNDP.
- Jouquan, J., Parent, F., & Audétat, M.-C. (2013). Des analogies entre le raisonnement médical et l'évaluation formative. *Revue Française de linguistique appliquée*, Vol. XVIII(1), 93–106.
- Kant, I., & Philonenko, A. (1993). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : J. Vrin.
- Lahanier-Reuter, D., Roditi, É., & Cohen-Azria, C (Eds.). (2007). *Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Landsheere, G. de. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation : avec lexique anglais-français* (2e éd., et augm.). Paris : Presses universitaires de France.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Paris : Eyrolles.
- Lebeaume, J. (2013). Cohen-Azria C., Lahanier-Reuter D. & Reuter Y. (dir.). Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire. *Revue Française de pédagogie. Recherches en éducation*, (185), 165–167.
- Lebeaume, J. (2017). Conscience disciplinaire ou conscience curriculaire ? Une question pour un changement d'échelle potentiel. In C. Cohen-Azria et A. Dias-Chiaruttini (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture. Fondements d'un champ de recherche – en cheminant avec Yves Reuter* (pp. 169-180). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Le Boterf, G. Évaluer les compétences. Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? In *Education permanente n°135/1998-2*. 143-151.
- Lecoïnte, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris ; Montréal : L'Harmattan.
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires : 1789-1989*. Paris : Nathan.
- Leroux, J.-L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives. Rapport de recherche*. <http://cdc.qc.ca/parea/787400-leroux-evaluation-competences-st-hyacinthe-PAREA-2010.pdf>
- Leroux, J.-L. (2011). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial* (Thèse de doctorat). Bibliothèque et Archives. Ottawa, Canada

- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire : approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : P. Lang.
- Leutenegger, F. (2014). Didactique et/ou didactiques ? Des épistémologies et des postures, des approches et des méthodes. *Éducation et didactique*, 8(1), 77–83.
- Ligozat, F., Coquidé, M., & Sensevy, G. (2014a). Didactiques et/ou Didactique ? D'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation scientifique. Présentation du dossier thématique. *Éducation et didactique*, 8(1), 10–11.
- Ligozat, F., Coquidé, M., Marlot, C., Verscheure, I., & Sensevy, G. (2014b). Didactiques et/ou didactique. Poursuivre le travail de problématisation. *Éducation et didactique*, 8(1), 101–115.
- Marcel, J.-F. (coord.). (2011). *Évaluation et curriculum*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Marmoz, L., Marmoz, R., & Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation (Eds.). (2014). *La recherche en éducation : pluralité et complexité*. Paris : L'Harmattan.
- Martinand, J.-L. (2014). Point de vue V – Didactique des sciences et techniques, didactique du curriculum. *Éducation et didactique*, 8(1), 65–76.
- Maulini, O., & Montandon, C. (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Meirieu, P. (2015). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L., & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de pédagogie*, (141), 5–16.
- Mercier-Brunel, Y., & Jorro, A. (2009). La parole évaluative de l'enseignant. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, (22), 9–24.
- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire* (1re. éd). Paris : Presses universitaires de France.
- Merle, P. (2012). *L'élève humilié : l'école, un espace de non-droit ?* (2e éd. mise à jour). Paris : Presses universitaires de France.
- Mialaret, G. (2011). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Millon-Fauré, K. (2013). Processus de négociation didactique et mesure du niveau des élèves : des fonctions concurrentes de l'évaluation. *Carrefours de l'éducation n°36*. Paris : A. Colin.
- Morrisette, (2010). Une perspective interactionniste. Un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. *SociologieS*. URL : <http://sociologies.revues.org/3028>

- Mottier Lopez, L. (2015a). *Évaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2015b) L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives. *Recherches en éducation. Évaluation et changement*. 23.
- Mottier Lopez, L., & Figari, G. (coord.). (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation : questionnements épistémologiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Mougenot, L. (2013). School assessment in question : teachers' activity and students' behavior : impact of assessments and group modalities on the behavior in high school students in physical education. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00919415>
- Noizet, G.& Caverni J.-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire* (1re. éd). Paris : Presses universitaires de France.
- Oláh, L. N. (2011). Les évaluations intermédiaires des élèves dans le cadre des cycles d'amélioration continue de l'enseignement. *Revue Française de pédagogie. Recherches en éducation*, (174), 61–70.
- Orange, C. (2014). Regard complémentaire – Unité et diversité du didactique. *Éducation et didactique*, 8(1), 85–90.
- Paquay, L., Crahay, M., De Ketele, J.-M., & Huberman, A. M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Paquay, L. (2002). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : pratiques, méthodes et fondements*. Louvain-la-Neuve : UCL Presses universitaires de Louvain.
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C., & Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles : De Boeck.
- Pasquier, D. (1992). *Agir pour la réussite scolaire*. Paris : Hachette.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail* (6e éd. 2010). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale (Québec)*, Vol. 9, n°1. pp. 20-24.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). Évaluations formative et certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? *Formation professionnelle suisse*, n° 4. 25-28.

- Piéron, H. (coord.). (1934). *Études docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours*. Paris : Conservatoire national des arts et métiers.
- Raisky, C., & Caillot, M. (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Raulin, D. (2006). *Les programmes scolaires : des disciplines souveraines au socle commun*. Paris : Retz.
- Raulin, D. (2008). *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Paris : SCEREN-CNDP / Hachette éducation.
- Rayou, P. (2014). Regard complémentaire – Sociologie et didactique. Vers un espace commun de problématisation. *Éducation et didactique*, 8(1), 91–100.
- Rayou, P., & Henriot-van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Reboul, O. (2010). *La philosophie de l'éducation*. (11e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. *Éducation et didactique*, vol 1 - n°2, 55-71.
- Reuter, Y. (Ed.). (2008). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y. (2014). Didactiques et disciplines : une relation structurelle. *Éducation et didactique*, 8(1), 53–64.
- Rey, B. (2012). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Rochex, J.-Y., Crinon, J. (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Ropé, F., & Tanguy, L. (Eds.). (1994). *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Russ, J. (1991). *Dictionnaire de philosophie : les concepts, les philosophes, 1850 citations*. Paris : Bordas.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue Française de pédagogie*, 112(1), 85–118.
- Sayac, N. (2017). Récensions. « Évaluation formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement. Mottier Lopez L. » *Recherche en éducation*. n°28 – mars 2017. 149-150.

- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Schneuwly, B. (2014). Didactique : construction d'un champ disciplinaire. *Éducation et didactique*, 8(1), 13–22.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. *AERA Monograph Series on Evaluation* (pp. 39–83).
- Sensévy, G. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Sensévy, G. (2006). L'action didactique : éléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 28 (2).
- Sensévy, G. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Sensévy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue Française de pédagogie* (104), 85-108.
- Stobart, G. (2011). « L'évaluation pour les apprentissages » : d'une expérimentation locale à une politique nationale. *Revue Française de pédagogie*, (174), 41-48.
- Talbot, L., La Borderie, R., & Morandi, F. (2009). *L'évaluation formative : comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris : A. Colin.
- Talbot, L. (2014). *L'évaluation formative : comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. (1re éd.). Paris : A. Colin.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles : Montréal : De Boeck ; Presses de l'Université Laval.
- VanDerMaren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Paris : De Boeck Université.
- Vantourout, M. (2004). *Étude de l'activité et des compétences de professeurs des écoles et de professeurs de mathématiques dans des situations "simulées" d'évaluation à visée formative en mathématiques*. (Thèse de doctorat). Université René Descartes, Paris.
- Vecchi, G. de. (2011). *Évaluer sans dévaluer : et évaluer les compétences*. Paris : Hachette éducation.

- Vial, M. (2013). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : Méthodes - Dispositifs - Outils*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vinatier, I., & Rinaudo, J.-L. (2015). *Rencontre entre chercheurs et praticiens : quels enjeux ?* Paris : A. Colin.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vollmer, H. J. (2014). Fachdidaktik and the Development of Generalised Subject Didactics in Germany. *Éducation et Didactique*, 8(1), 23–34.

Index des auteurs cités

A

Allal, 20, 31, 32, 36, 37, 46, 54, 57, 63, 71, 87
 Altet, 36, 37, 38, 39, 106
 Amigues, 30, 33, 37, 51, 61, 70, 74, 87, 90, 93
 Amigues et Zerbato-Poulou, 33, 61, 70, 74, 87, 93, 107
 Antibj, 128

B

Bernstein, 35, 80
 Bissonnette, 91
 Black et Wiliam, 31, 61
 Bloom, 31, 37, 38, 70
 Bonniol, 34, 67, 70
 Boudon, 80
 Bourdieu, 29, 30, 35, 80
 Bressoux, 37, 182, 307
 Brousseau, 62, 67, 80, 82, 84, 100, 102, 103, 105
 Bucheton & Soulé, 68
 Butori et Berguel, 152

C

Caillot, 79, 82
 Cardinet, 20, 31
 Caverni, 22, 33, 69, 100, 107, 182, 304
 Chenu, 45, 104
 Chevallard, 62, 65, 74, 81, 85, 86, 87, 128
 Coppé, 64
 Crahay, 45, 46, 67, 69, 70, 87, 104, 108, 136, 151, 186

D

D'Hainaut, 75
 De Ketele, 33, 34, 53, 56, 75, 89, 90, 101, 105
 De Landsheere, 51
 Dechamboux, 114

Delorme, 60
 Demeuse, 30, 93
 Dufour, 136

F

Figari, 34, 38, 43, 62, 63, 93
 Filloux, 80

G

Gérard, 37, 39, 71, 72, 75, 76, 89, 90, 92, 93
 Goasdoué, 73
 Grapin, 45, 67, 75, 77, 78
 Grawitz, 21, 24, 135, 137, 138, 140, 146, 149, 154, 306

H

Hadji, 41
 Halté, 39, 93
 Hotyat, 108

I

Issaieva, 22, 67, 69, 70, 108, 136, 138, 143, 186

J

Jorro, 3, 22, 66, 67, 68, 69, 104, 106, 107, 128, 141, 164

K

Kuhn, 53

L

Lafontaine, 45, 104
 Laparra, 35, 67, 126
 Lappara, 125
 Le Boterf, 43

Lebeaume, 3, 4, 116, 118, 120, 137

Lecoïnte, 70

Leroux, 53, 69

Leutenegger, 73, 85

M

Margolinas, 35, 67, 101, 125, 126

Mercier-Brunel, 69

Merle, 35, 41, 42, 67, 90, 92, 116, 119, 120, 125

Mialaret, 100, 102, 103, 105, 113

Millon-Fauré, 69, 85, 86, 88, 114, 127, 128, 164, 212, 221

Morrissette, 39, 40, 42

Mottier Lopez, 3, 22, 31, 38, 41, 51, 53, 55, 56, 57, 58,
60, 61, 78, 104, 125, 172, 182, 213, 221, 270

Mougenot, 69

N

Nagels, 50

Nimier, 108

Noizet, 22, 33, 66, 67, 69, 90, 100, 107, 182, 304

Noizet & Caverni, 66, 67, 90

P

Pasquini, 67, 75, 89, 91

Passeron, 29, 30, 35, 80

Patoune, 103

Perrenoud, 20, 30, 31, 43, 50, 52, 53, 55, 57, 61, 69, 70,
73, 83, 89, 93, 104, 105, 186, 304

Piéron, 30, 41

Pourtois, 151

R

Raisky, 79, 82

Reuter, 3, 79, 82, 88, 116, 118, 119, 120, 136, 146, 155,
213, 222

Rey, 34, 44, 45, 46, 57, 62, 63, 70, 73, 75, 78, 89, 93, 103,
104

Roegiers, 57, 58, 73, 74, 75, 76, 77, 93, 104, 107, 115

Romero-Pinazo, 69

S

Sadji, 116, 118, 120, 121, 136, 146, 213, 222

Sarrazy, 81, 83

Sayac, 45, 60, 67, 75, 77, 78

Scallon, 32, 34, 51, 52, 55, 57, 67, 71, 72, 76, 104, 105,
114

Schubauer-Léoni, 82

Scriven, 31, 33, 90

Sensévy, 41, 53, 82, 96, 125, 126, 130, 322

Sirota, 30, 69

Stufflebeam, 33

T

Talbot, 32, 34, 51, 62, 63

V

Vantourout, 67, 73

Vial, 34, 67, 70

Vygotsky, 57

Z

Zerbato-Poulou, 33, 61, 70, 74, 87, 93

Mots-clés : conscience évaluative ; intentions évaluatives ; situation d'évaluation formelle ; interactions évaluatives

Cette recherche explore le processus évaluatif tel qu'il se développe dans les disciplines scientifiques au collège, à l'initiative de professeurs. L'originalité et la nouveauté de cette investigation sont de focaliser les élèves dans les interactions évaluatives. L'enjeu est de contribuer à l'intelligibilité des comportements des élèves, c'est-à-dire d'expliquer et de justifier leurs actions et leurs réactions au comportement évaluatif du professeur : à cette fin, les notions d'intentions évaluatives du professeur-évaluateur et de conscience évaluative de l'élève-évalué sont exploitées.

La méthodologie mise au point a comme objectif d'abord de vérifier l'existence des intentions évaluatives et de la conscience évaluative, puis ensuite d'en étudier les écarts éventuels. Les études de cas sont adaptées à ces deux objectifs : les cas retenus sont des situations d'évaluation formelle particulières, organisées à l'initiative de professeurs.

L'investigation, d'un point de vue didactique, privilégie les contenus de l'enseignement, le contrat et la négociation didactiques, les tâches prescrites. Ces concepts occupent une place centrale dans une situation d'évaluation parce que les acteurs – professeur et élèves – en ont une « compréhension symétrique. »

En conclusion, cette recherche met en lumière que l'élève est un acteur-clé de la situation d'évaluation formelle et pas seulement l'objet de l'évaluation à travers sa production.

.....

Key words: evaluative awareness; evaluative intentions; formal evaluation situation; evaluative interactions

This research explores the evaluative process as it is developing in science subjects at middle schools on the teachers' initiative. The originality and the novelty of this study consist of the focus on students in the evaluative interactions inherent in the evaluative process. The aim is to contribute to the intelligibility of students' behaviours, *i.e.* to explain and to justify the factors that affect student overall actions and reactions to the teacher's evaluative behaviour.

So, two concepts are used: evaluative awareness of evaluated-student, evaluative intentions of teacher-evaluator.

With the help of some new methodological approach, the primary goal is to explicit the existence of both evaluative intentions and evaluative awareness, and the second objective is to examine their potential divergences. The case studies are appropriate to these two objectives: the cases presented are specific formal evaluation situations organized to teachers' initiative.

From a didactic perspective the investigation focuses on curricular contents, the didactic contract and negotiation, the tasks assigned. These concepts definitely hold a central place in any evaluation situation because the proficient users – teacher and students – have a “symmetrical understanding” of it.

This research more specifically highlights the idea that the student is a key-player of the formal evaluation situation and not only the object of the evaluation through his or her performance.

Université Paris Descartes

École doctorale : ED 180

Laboratoire : EDA

Les évaluations individuelles du domaine scientifique au collège

*Investigation et caractérisation des écarts entre
les intentions évaluatives de professeurs et la
conscience évaluative de leurs élèves*

Par Dominique Raulin

Thèse de doctorat de Sciences de l'éducation

Dirigée par Joël Lebeaume, Professeur (Université Paris Descartes)

Présentée et soutenue publiquement le vendredi 17 novembre 2017

Devant un jury composé de :

- Mme Anne Jorro, Professeure (CNAM) : rapporteure
- Mme Lucie Mottier Lopez, Professeure (Université de Genève) : rapporteure
- M. Alain Kuzniak, Professeur (Université Paris-Diderot)
- M. Yves Reuter, Professeur (Université Lille 3)

Université Paris Descartes

École doctorale : ED 180

Laboratoire : EDA

Les évaluations individuelles du domaine scientifique au collège

*Investigation et caractérisation des écarts entre
les intentions évaluatives de professeurs et la
conscience évaluative de leurs élèves*

Thèse de doctorat de Sciences de l'éducation

Dominique Raulin

ANNEXE

Sommaire

Questionnaire général – élèves : études de cas n°1, 2, 3, 4 et 5	3
Questionnaire général – professeur : étude de cas multiples	7
Étude de cas n°1	
Tableau récapitulatif des réponses des élèves	15
Étude de cas n°2	
Tableau récapitulatif des réponses des élèves	17
Étude de cas n°3	
Tableau récapitulatif des réponses des élèves	19
Étude de cas n°4	
Tableau récapitulatif des réponses des élèves	23
Étude de cas n°5	
Tableau récapitulatif des réponses des élèves	27
Synthèse des réponses des élèves	33
Étude de cas n°6	
Tableau de bord : P2	35
Tableau de bord : P9	37
Étude de cas n°7	
Entretien professeur P3.....	39
Étude de cas n°8	
Questionnaire-élèves.....	57
Questionnaire-professeur, renseigné.....	65
Relevé d’observation de l’épreuve	71
Synthèse des réponses des élèves	73
Récapitulatif des réponses du professeur.....	77
Étude de cas n°9	
Questionnaire-élèves.....	81
Questionnaire-professeur, renseigné.....	87
Synthèse des réponses des élèves	93
Récapitulatif des réponses du professeur.....	97

Étude de cas n°10

Questionnaire-élèves.....	101
Questionnaire-professeur, renseigné.....	107
Synthèse des réponses des élèves	111
Récapitulatif des réponses du professeur.....	113
Étude de cas multiples	119
Tableau récapitulatif des réponses des professeurs P2 à P9	132

Questionnaire général – élèves

Études de cas n°1, 2, 3, 4 et 5

Question 1 : que pensez-vous en général des évaluations en ... ?

très bien : 4 // bien : 3 // pas bien : 2 // pas bien du tout : 1 // je ne sais pas quoi répondre : 0

	4	3	2	1	0
leur nombre	()	()	()	()	()
leur longueur	()	()	()	()	()
leur difficulté	()	()	()	()	()
le programme à réviser	()	()	()	()	()

Question 2 : quand votre professeur vous rend votre copie, vous regardez

toujours : 4 // souvent : 3 // rarement : 2 // jamais : 1 // je ne sais pas quoi répondre : 0

	4	3	2	1	0
les annotations dans la copie	()	()	()	()	()
la note	()	()	()	()	()
les notes aux différentes questions	()	()	()	()	()
le commentaire en haut de la copie	()	()	()	()	()

Question 3 : vous trouvez les corrections faites en classe

toujours : 4 // souvent : 3 // rarement : 2 // jamais : 1 // je ne sais pas quoi répondre : 0

	4	3	2	1	0
intéressantes	()	()	()	()	()
elles vous aident à mieux comprendre	()	()	()	()	()
Utiles	()	()	()	()	()

Question 4 : dans une évaluation en ..., ce qui pour vous est important

toujours : 4 // souvent : 3 // rarement : 2 // jamais : 1 // je ne sais pas quoi répondre : 0

	4	3	2	1	0
avoir une bonne note	()	()	()	()	()
faire plaisir à mes parents	()	()	()	()	()
avoir mieux réussi que ses copains	()	()	()	()	()
ne pas avoir une mauvaise note	()	()	()	()	()
avoir bien réussi après avoir bien révisé	()	()	()	()	()
avoir un commentaire du professeur qui fait plaisir	()	()	()	()	()

Question 5 : d'après vous, le professeur de ... fait des évaluations pour quelle raison

tout à fait d'accord : 4 // assez d'accord : 3 // pas d'accord : 2 // pas du tout d'accord : 1 // je ne sais pas quoi répondre : 0

	4	3	2	1	0
vous préparer à passer des examens	()	()	()	()	()
empêcher qu'il y ait le bazar dans la classe	()	()	()	()	()
vous donner une note en fin de trimestre	()	()	()	()	()
vous forcer à travailler régulièrement	()	()	()	()	()
vérifier que vous écoutez bien en classe	()	()	()	()	()
mieux vous connaître	()	()	()	()	()
vérifier que vous comprenez bien	()	()	()	()	()

Question 6 : après que le professeur vous a rendu votre copie,

en général : 4 // souvent : 3 // rarement : 2 // jamais : 1 // je ne sais pas quoi répondre : 0

	4	3	2	1	0
vous vous en resservez.	()	()	()	()	()
vous demandez à votre professeur de vous y reporter	()	()	()	()	()
vous la gardez	()	()	()	()	()
vous la rangez à un endroit précis.	()	()	()	()	()

En ..., vous estimez être

- () un(e) très bon(ne) élève
- () plutôt un(e) bon(ne) élève
- () plutôt un(e) élève moyen(ne)
- () plutôt un(e) élève en difficulté

Questionnaire général – professeurs

Étude de cas multiples

Rapport aux savoirs scolaires

1. Pour les différentes affirmations listées dans le tableau ci-dessous, indiquez votre niveau d'accord ; de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord) ; NSP : ne se prononce pas

	1	2	3	4	NSP
L'approche historique est importante dans l'enseignement des sciences					
Les représentations initiales des élèves sont à prendre à compte					
Les élèves doivent faire la différence entre une information et un savoir scientifique					
Les élèves doivent faire la différence entre une connaissance et un savoir scientifique					
Le cours a pour but de doter les élèves de savoirs scientifiques					
La distinction entre savoir commun et savoir scientifique est un objectif de l'enseignement					
Le débat scientifique est utile en classe					
Les TP servent à illustrer une nouvelle notion					
Les TP servent à introduire une nouvelle notion					
Les savoirs scientifiques ne se discutent pas					
Les savoirs scolaires sont des savoirs scientifiques					

Rapport aux élèves

2. Pour chacun des paramètres du métier d'élève, listés dans le tableau ci-dessous, indiquez l'importance que vous lui donnez : de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord) ; NSP : ne se prononce pas

	1	2	3	4	NSP
L'élève doit apprendre sans relâche					
Il ne doit jamais abandonner					
Il doit poser des questions quand il ne comprend pas					
Il doit être organisé					
Il doit être attentif, concentré, en classe					
Il doit participer en classe					
Il doit prendre les consignes au sérieux					
Il doit être bon élève					
Il doit avoir régulièrement son « matériel »					

3. Les représentations concernant les élèves

Pour chacune des affirmations suivantes, indiquez votre degré d'adhésion : de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord) ; NSP : ne se prononce pas

	1	2	3	4	NSP
Les élèves ne sont pas du tout intéressés					
Les élèves sont très passifs					
Les élèves travaillent moins en petits groupes					
Les élèves ne sont pas du tout autonomes dans leur travail					

4. Pour les différentes raisons qui peuvent expliquer la réussite de vos élèves à vos évaluations, listées dans le tableau ci-dessous, indiquez votre niveau d'adhésion : de 1 (pas d'accord du tout) à 4 (tout à fait d'accord) ; NSP : ne se prononce pas

	1	2	3	4	NSP
Être attentif en classe					
Travailler régulièrement					
Participer en classe					
Poser une question s'il n'a pas compris quelque chose					

5. Pour les différentes raisons qui peuvent expliquer les difficultés de vos élèves à vos évaluations, indiquez votre niveau d'adhésion : de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord) ; NSP : ne se prononce pas

	1	2	3	4	NSP
Le manque de travail					
Le manque d'attention en classe					
Le manque de méthode pour préparer un contrôle					
La motivation					
Une mauvaise entente avec vous					
Les conditions sociales					
La fatigue générale et conjoncturelle					

Conception du métier d'enseignant

6. Pour chacun des éléments listés dans le tableau ci-dessous, indiquez l'importance que vous lui accordez : de 1 (pas important du tout) à 4 (très important) ; NSP, ne se prononce pas

	1	2	3	4	NSP
Enseigner la discipline que j'aime					
L'autonomie dans le travail					
Le temps libre, les vacances					
L'équilibre entre vie professionnelle et vie privée					
Le contact avec les élèves					
Transmettre des savoirs, des connaissances					
Exercer une fonction éducative					
Les relations entre collègues					
La vocation					
Autres					

7. Le sens que vous donnez au contact avec les élèves

Pour chacune des affirmations suivantes, indiquez votre degré d'adhésion : de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord) ; NSP : ne se prononce pas (ibid. p. 32)

	1	2	3	4	NSP
Une façon de rester jeune					
Une remise en question constante de soi					
La spontanéité des rapports avec les jeunes					
Un remède contre la routine					
Le plaisir de transmettre des connaissances					
Autres					

8. Les choix pédagogiques

Parmi les possibilités suivantes, indiquez la fréquence à laquelle vous les utilisez : NSP : ne se prononce pas

	Très régulièrement	souvent	rarement	jamais	NSP
Le cours magistral					
Le cours dialogué					
Dans un cours dialogué, vous sollicitez les élèves en fonction de leur capacité à répondre					
Dans un cours dialogué, vous ne donnez la parole qu'aux élèves qui la demandent					
Le travail en groupes					
La pédagogie différenciée					
La pédagogie par objectifs					
La pédagogie de projet					

9. Les méthodes et outils

Parmi les méthodes et les outils suivants, indiquez la fréquence à laquelle vous les utilisez

	régulièrement	souvent	rarement	jamais	NSP
La mise en activité des élèves					
L'organisation de débats (scientifiques) entre les élèves					
La différenciation des activités proposées aux élèves					
Les exposés faits par des élèves					
La correction au tableau faite par un élève plutôt à l'aise					
La correction au tableau faite par un élève plutôt en difficulté					
En début d'heure, vous vérifiez que les élèves ont appris ce qui a été fait la fois précédente					
Vous donnez des « devoirs / travaux à faire à la maison » pour le cours suivant					

10. La pratique du métier. Pour chacun des aspects suivants du métier de professeur de collège, indiquer le niveau de difficulté que vous lui attribuez : de 1 (facile) à 4 (difficile) ; NSP : ne se prononce pas

	1	2	3	4	NSP
Préparer son cours					
Intéresser ses élèves					
Gérer la classe					
Préparer un contrôle					
Corriger un contrôle					
Rendre un contrôle					
Parler des élèves en conseil de classe					

Rapport à l'évaluation

11. Rapport à l'évaluation, en tant qu'élève. Pour chacun des aspects suivants du métier de professeur de collège, indiquer le niveau de difficulté que vous lui attribuez : de 1 (facile) à 4 (difficile) ; NSP : ne se prononce pas

	Bons	Plutôt bons	Ni bons, ni mauvais	Plutôt mauvais	mauvais	NSP
Vos souvenirs de l'évaluation de façon générale, en tant qu'élèves sont						
Vos souvenirs de l'évaluation dans la discipline que vous enseignez, en tant qu'élèves sont						

12. Vocabulaire usuel. Indiquez pour chaque terme du tableau ci-dessous, la fréquence avec laquelle vous l'utilisez avec vos collègues

	Très régulièrement	Souvent	Rarement	Jamais	NSP
Évaluation					
Contrôle					
Notation					
Évaluation formative					
Moyenne					
Évaluation sommative					

13. Indiquer la fréquence avec laquelle vous faites la distinction signalée dans le tableau ci-dessous

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais	NSP
Quand je parle avec mes élèves, je distingue évaluation formative et évaluation sommative					

Pratiques évaluatives

14. Pratiques d'évaluation

	En général	Souvent	Je n'y fais pas attention	Jamais	NSP
Quand vous préparez une évaluation, vous ne choisissez pas les mêmes tâches, selon qu'il s'agit d'une évaluation sommative ou formative					

15. Pour chacune des ressources listées dans le tableau, indiquez l'importance que vous lui donnez dans la préparation d'une évaluation : de 1 (pas important du tout) à 4 (très important) ; NSP : ne se prononce pas

	1	2	3	4	NSP
Ce que vous avez fait en classe					
Le manuel de la classe					
D'autres manuels					
Les sites institutionnels					
Les sites d'associations de spécialistes					
Les échanges avec des collègues					
Ce que vous avez fait en formation					
Vos sujets des années précédentes					

16. Pour chacun des éléments listés dans le tableau, indiquez l'importance que vous lui donnez dans la préparation d'une évaluation : de 1 (pas important du tout) à 4 (très important) ; NSP : ne se prononce pas

	1	2	3	4	NSP
Le programme					
Les travaux faits par les élèves que vous avez corrigés					
Les résultats de l'évaluation précédente					
Des paramètres extérieurs : la fatigue des élèves, la période de l'année, des contrôles dans d'autres disciplines					
La difficulté de la partie du programme que vous évaluez					

17. Indiquez votre degré d'adhésion avec les affirmations suivantes : de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord) ; NSP : ne se prononce pas.

	1	2	3	4	NSP
L'évaluation fait partie des pratiques de classe					
L'évaluation fait partie des pratiques professionnelles					
L'évaluation fait partie des pratiques d'enseignement					

18. Pour chacun des aspects listés dans le tableau ci-dessous, indiquez l'importance que vous lui donnez dans l'élaboration d'une évaluation : de 1 (pas important du tout) à 4 (très important) ; NSP : ne se prononce pas

	1	2	3	4	NSP
La restitution des connaissances					
L'application des connaissances					
La mise en œuvre de compétences disciplinaires					
La mise en œuvre de compétences plus larges (la maîtrise de la langue ou le respect des consignes, par exemple)					
Les chances de réussite de vos très bons élèves					
Les chances de réussite de la plupart des élèves					
Ce que vous avez dit en classe					
L'attention des élèves					

19. Pour les différentes affirmations suivantes portant sur l'échec scolaire, indiquez votre niveau d'adhésion : de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord) ; NSP : ne se prononce pas

	1	2	3	4	NSP
L'échec des élèves est dû à leurs difficultés sociales					
L'échec des élèves est dû à la démission des parents					
Ne pas faire réussir tous les élèves est l'aspect le plus démoralisant du métier					
Le système scolaire est conçu pour un type d'élèves et met les autres en échec					

L'échec des élèves renvoie à leur propre responsabilité					
Les parents voudraient s'investir davantage pour aider leurs enfants mais ils ne savent pas comment					
L'échec des élèves est dû à la résignation des enseignants					

20. Dans la préparation d'un contrôle, vous arrive-t-il d'adapter les questions selon les élèves ?

Pour quelles raisons ? Selon quels critères ?

Réponse :

21. Au moment où vous rendez leurs copies aux élèves, adaptez-vous la correction, selon les élèves ? Pour quelles raisons ? Selon quels critères ?

Réponse :

22. Indiquez si les affirmations suivantes sont plus ou moins adaptées à votre pratique d'évaluation : de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord) ; NSP : ne se prononce pas

	1	2	3	4	NSP
L'évaluation est un jugement porté sur la production de l'élève					
L'évaluation est un jugement porté sur l'élève					
L'évaluation (formelle) est utile					
Évaluer revient à noter					
Évaluer permet de comparer les élèves entre eux					
Évaluer permet aux élèves de se comparer entre eux					
Évaluer permet de comparer les performances des élèves					
Évaluer, c'est comparer à une performance attendue					
Évaluer sert à savoir ce que les élèves ont appris et compris					
Évaluer sert à repérer ce que les élèves n'ont pas compris					
Évaluer sert à repérer ce que les élèves n'ont pas appris					
Évaluer sert à comprendre ce que les élèves n'ont pas compris					
Évaluer sert à forcer les élèves à travailler					

23. Pour chacune des affirmations listées dans le tableau ci-dessous, indiquez votre niveau d'adhésion : de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord) ; NSP : ne se prononce pas (d'après Crahay-Issaieva)

	1	2	3	4	NSP
L'évaluation me permet de repérer les élèves qui ont besoin d'une explication supplémentaire					
Lors des évaluations, les réponses des élèves permettent de cerner les progrès qu'ils ont réalisés depuis le début de l'année					
Les résultats des élèves aux évaluations permettent d'identifier les élèves qui n'ont pas d'aptitude naturelle dans votre discipline					
L'analyse des résultats des élèves aux évaluations permet d'ajuster l'enseignement en fonction de leurs faiblesses					
Les évaluations sanctionnent les élèves qui n'ont pas travaillé					
Les évaluations sont l'occasion pour les élèves de montrer ce qu'ils valent					
Les évaluations permettent de repérer ce qu'il faut retravailler avec mes élèves					
Les évaluations permettent de repérer les bons et les mauvais élèves					
Les contrôles permettent de savoir si je peux avancer dans la matière ou si je dois reprendre certaines notions ou certains exercices					
Les résultats des élèves aux évaluations permettent de voir s'ils sont doués pour ma discipline					

Fin du questionnaire

Merci de l'avoir rempli

Étude de cas n°1 : tableau récapitulatif des réponses des élèves - page 1

	avis général					ce qu'ils regrudent sur la copie					les corrections en classe					ce qui est important dans une évaluation					
	Q 1,1	Q 1,2	Q 1,3	Q 1,4	Q1 total	Q2,1	Q2,2	Q2,3	Q2,4	Q2 total	Q3,1	Q3,2	Q3,3	Q3 total	Q4,1	Q4,2	Q4,3	Q4,4	Q4,5	Q4,6	Q4 total
5 - GS 1	3	2	2	3	10	2	4	4	2	12	4	0	0	4	3	3	1	3	3	3	16
5 - GS 2	3	1	3	4	11	2	4	4	3	13	2	3	2	7	3	4	3	0	4	3	17
5 - GS 3	2	4	2	3	11	3	4	4	3	14	3	3	3	9	4	4	3	4	3	4	22
5 - GS 4	3	2	3	3	11	3	4	1	4	12	3	3	3	9	4	4	4	4	4	4	24
5 - GS 5	1	2	3	2	8	1	2	1	3	7	3	2	3	8	4	3	1	4	4	3	19
5 - GS 6	3	4	3	4	14	3	4	3	4	14	3	4	4	11	4	4	1	4	3	1	17
5 - GS 7	3	3	2	3	11	4	4	3	4	15	3	4	4	11	4	2	3	4	4	4	21
5 - GS 8	4	1	4	4	13	3	4	4	4	15	3	4	4	11	4	2	3	1	3	4	17
5 - GS 9	3	2	3	3	11	2	4	3	4	13	4	2	3	9	3	2	3	3	3	3	17
5 - GS 10	4	2	3	2	11	3	4	4	2	13	3	4	2	9	3	1	3	3	3	3	16
5 - GS 11	2	2	2	1	7	2	4	2	3	11	2	3	3	8	3	1	2	2	2	3	13
5 - GS 12	2	2	3	3	10	3	3	2	2	10	2	2	2	6	3	3	2	3	2	3	16
5 - GS 13	3	4	0	3	10	2	4	4	3	13	3	4	0	7	3	2	3	4	3	1	16
5 - GS 14	2	4	2	3	11	4	4	1	3	12	2	1	1	4	3	2	1	2	3	4	15
5 - GS 15	4	2	3	2	11	4	4	3	4	15	4	4	4	12	3	4	1	4	4	4	20
5 - GS 16	2	2	2	3	9	4	4	4	4	16	3	4	3	10	4	3	4	4	4	4	23
5 - GS 17	4	0	3	2	9	3	4	2	3	12	3	3	3	9	4	3	0	4	3	3	17
5 - GS 18	4	4	3	4	15	0	0	4	4	8	4	3	4	11	0	0	0	0	0	4	4
5 - GS 19	3	0	3	4	10	2	4	4	4	14	2	2	3	7	4	4	1	4	4	4	21
5 - GS 20	3	3	3	0	9	3	4	3	4	14	3	3	4	10	4	4	2	4	3	2	19

Étude de cas n°1 : tableau récapitulatif des réponses des élèves - page 2															
	les raisons de faire des évaluations								après avoir reçu la copie						TOTAL GLOBAL
	Q5,1	Q5,2	Q5,3	Q5,4	Q5,5	Q5,6	Q5,7	Q5 total	Q6,1	Q6,2	Q6,3	Q6,4	Q6 total		
5-GS1	4	1	4	3	2	4	4	22	3	3	3	3	12	76	
5-GS2	2	2	3	3	3	2	3	18	2	2	4	2	10	76	
5-GS3	3	3	4	1	3	1	4	19	3	2	4	4	13	88	
5-GS4	4	2	4	3	4	4	4	25	1	3	4	4	12	93	
5-GS5	2	3	3	3	3	3	2	19	2	3	2	2	9	70	
5-GS6	4	1	4	3	3	1	4	20	2	0	4	4	10	86	
5-GS7	4	1	3	3	2	1	3	17	3	3	4	4	14	89	
5-GS8	4	1	3	3	3	1	4	19	2	1	4	4	11	86	
5-GS9	3	1	3	2	3	4	3	19	2	3	3	4	12	81	
5-GS10	2	1	1	3	3	2	4	16	1	2	4	2	9	74	
5-GS11	3	2	3	4	4	1	3	20	0	3	2	2	7	66	
5-GS12	3	3	4	3	3	3	3	22	3	3	3	2	11	75	
5-GS13	3	4	4	4	4	4	0	23	3	3	4	2	12	81	
5-GS14	4	3	3	3	2	1	1	17	0	2	4	0	6	65	
5-GS15	3	1	2	3	1	1	3	14	3	1	4	4	12	84	
5-GS16	4	2	4	1	2	1	1	15	4	3	4	4	15	88	
5-GS17	3	2	3	3	4	2	3	20	3	1	3	2	9	76	
5-GS18	4	1	4	4	4	0	0	17	0	0	0	0	0	55	
5-GS19	4	1	3	3	4	1	4	20	1	1	4	4	10	82	
5-GS20	3	2	3	3	4	2	4	21	2	2	4	4	12	85	

Étude de cas n°2 : tableau récapitulatif des réponses des élèves - page 1															
	avis général				ce qu'ils regradeent sur la copie				les corrections en classe						
	Q 1,1	Q 1,2	Q 1,3	Q 1,4	Q1 TOTAL	Q2,1	Q2,2	Q2,3	Q2,4	Q2 TOTAL	Q3,1	Q3,2	Q3,3	Q3 TOTAL	
5 - GS1	3	4	2	4	13	3	4	3	4	14	3	4	4	11	
5 - GS2	3	4	3	4	14	3	4	4	4	15	3	4	3	10	
5 - GS3	4	4	3	4	15	4	3	2	4	13	2	4	3	9	
5 - GS4	3	3	4	3	13	3	4	4	4	15	3	3	4	10	
5 - GS5	3	3	2	4	12	3	2	3	4	12	4	4	4	12	
5 - GS6	4	4	4	4	16	3	3	4	4	14	4	4	4	12	
5 - GS7	4	4	4	4	16	4	3	4	4	15	4	4	4	12	
5 - GS8	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	4	4	4	12	
5 - GS9	3	4	3	4	14	3	4	4	4	15	3	4	4	11	
5 - GS10	3	3	3	3	12	3	3	4	4	14	3	3	3	9	
5 - GS11	2	2	2	3	9	3	3	2	3	11	2	3	2	7	
5 - GS12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	9	
5 - GS13	3	3	3	3	12	3	4	3	2	12	4	4	4	12	
5 - GS14	4	4	3	1	12	1	3	0	1	5	3	2	0	5	
5 - GS15	3	4	2	3	12	4	3	4	4	15	3	3	3	9	
5 - GS16	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	3	4	3	10	
5 - GS17	2	3	3	3	11	2	4	3	4	13	2	2	0	4	
5 - GS18	4	0	0	0	4	4	4	4	4	16	4	4	4	12	
5 - GS19	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	4	4	4	12	
5 - GS20	3	4	2	3	12	3	4	4	4	15	3	4	4	11	

Etude de cas n°2 : tableau récapitulatif des réponses des élèves - page 2

	ce qui est important dans une évaluation							les raisons de faire des évaluations							après avoir reçu la copie						
	Q4,1	Q4,2	Q4,3	Q4,4	Q4,5	Q4,6	Q4 TOTAL	Q5,1	Q5,2	Q5,3	Q5,4	Q5,5	Q5,6	Q5,7	Q5 TOTAL	Q6,1	Q6,2	Q6,3	Q6,4	Q6 TOTAL	TOTAL
5-GS1	3	2	3	3	2	3	16	3	1	1	4	4	3	4	20	1	3	3	2	9	83
5-GS2	3	4	4	4	2	3	20	3	3	3	4	2	3	3	21	3	2	2	4	11	91
5-GS3	4	4	4	4	4	4	24	3	2	1	4	4	4	4	22	4	2	4	4	14	97
5-GS4	4	4	4	4	4	4	24	4	3	2	4	4	2	4	23	4	4	3	4	15	100
5-GS5	4	4	3	3	3	4	21	4	2	4	3	3	4	4	24	3	3	3	4	13	94
5-GS6	4	4	4	3	1	4	20	4	1	1	4	4	3	4	21	4	1	2	4	11	94
5-GS7	4	1	4	4	1	4	18	2	2	2	3	4	4	3	20	4	3	3	4	14	95
5-GS8	4	4	3	1	3	4	19	3	2	1	3	4	3	4	20	4	2	2	4	12	95
5-GS9	4	4	4	3	3	4	22	1	1	3	4	3	1	4	17	4	1	2	4	11	90
5-GS10	3	3	3	3	3	3	18	3	3	3	4	2	2	3	20	2	2	2	4	10	83
5-GS11	2	2	3	2	2	3	14	0	1	1	3	3	3	4	15	1	3	1	1	6	62
5-GS12	3	3	3	3	3	3	18	3	3	3	3	3	3	3	21	2	2	2	3	9	81
5-GS13	4	3	3	3	4	4	21	4	3	4	4	3	4	0	22	4	3	2	4	13	92
5-GS14	4	4	3	1	0	0	12	4	0	0	2	4	0	3	13	4	3	2	0	9	56
5-GS15	4	4	3	3	1	4	19	1	1	2	3	4	2	4	17	4	0	4	4	12	84
5-GS16	4	4	4	3	4	4	23	2	2	2	4	4	2	2	18	4	3	4	4	15	98
5-GS17	4	4	4	3	1	3	19	3	0	1	3	3	4	4	18	3	3	3	4	13	78
5-GS18	0	4	2	3	4	3	16	4	4	0	4	4	4	4	24	4	4	4	4	16	88
5-GS19	4	4	4	4	2	4	22	4	2	2	3	4	3	4	22	4	1	1	4	10	98
5-GS20	0	4	4	4	3	2	17	4	2	2	3	2	3	4	20	4	3	4	4	15	90

Etude de cas n°3 : tableau récapitulatif des réponses des élèves - page 1

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
	5-P1	5-P2	5-P3	5-P4	5-P5	5-P6	5-P7	5-P8	5-P9
Que pensez-vous général des évaluations en SVT ?									
Q1-1 nombre	0	3	4	4	3	3	3	4	3
Q1-2 longueur	0	3	4	3	3	3	3	3	4
Q1-3 difficulté	0	3	3	4	3	3	3	3	4
Q1-4 révision	3	4	4	4	4	4	2	4	3
Q1 TOTAL	3	13	15	15	13	13	11	14	14
Quand le professeur vous rend votre copie, vous									
Q2-1 annotations	3	4	4	3	3	4	3	2	3
Q2-2 notes partielles	4	3	4	4	4	4	3	3	4
Q2-3 commentaire global	4	2	4	4	3	4	4	2	3
Q2-4 note globale	4	4	4	4	4	3	4	4	4
Q2 TOTAL	15	13	16	15	14	15	14	11	14
Vous trouvez les corrections faites en classe									
Q3-1 intéressantes	3	4	4	4	4	4	2	0	3
Q3-2 elles vous aident à mieux comprendre	3	4	3	4	4	3	2	3	2
Q3-4 utiles	0	4	4	4	3	4	2	4	3
Q3 TOTAL	6	12	11	12	11	11	6	7	8

Etude de cas n°3 : tableau récapitulatif des réponses des élèves - page 2									
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
	5-P1	5-P2	5-P3	5-P4	5-P5	5-P6	5-P7	5-P8	5-P9
Dans une évaluation en SVT, ce qui pour vous est									
Q4-1 ne pas avoir une mauvaise note	0	4	4	3	3	3	3	4	4
Q4-2 commentaire du prof	2	4	3	3	3	3	4	3	4
Q4-3 avoir une bonne note	2	4	3	3	4	4	4	4	4
Q4-4 faire plaisir à mes parents	0	4	3	3	4	3	2	3	4
Q4-5 mieux réussir que mes copains	2	3	3	3	3	2	2	3	1
Q4-6 avoir bien réussi, après bien révisé	4	4	4	3	4	2	4	3	0
Q4 TOTAL	10	23	20	18	21	17	19	20	17
D'après vous, le professeur de SVT fait des évaluations									
Q5-1 on écoute bien	4	3	3	3	4	4	4	3	4
Q5-2 empêcher le bazar	4	2	1	4	2	4	1	1	0
Q5-3 mieux nous connaître	4	3	2	4	2	4	1	1	0
Q5-4 donner une note en fin de tr.	0	4	3	3	3	3	1	2	4
Q5-5 préparer à passer des examens	0	3	3	0	0	3	3	4	4
Q5-6 forcer à travailler régulièrement	0	4	4	3	3	3	3	3	4
Q5-7 vérifier qu'on comprend bien	3	4	3	4	3	4	4	4	4
Q5 TOTAL	15	23	19	21	17	25	17	18	20
Q6-1 vous la rangez	3	4	4	4	4	4	4	4	4
Q6-2 avec le prof, vous vous en servez	0	2	1	4	3	4	2	2	4
Q6-3 tout seul, vous vous en servez	0	3	2	3	3	3	2	1	3
Q6-4 vous la gardez	4	4	4	4	3	4	4	4	4
Q6 TOTAL	7	13	11	15	13	15	12	11	15
TOTAL	56	97	92	96	89	96	79	81	88

Etude de		Etude de cas n°3 : tableau récapitulatif - page 3												
	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19				
	5-P10	5-P11	5-P12	5-P13	5-P14	5-P15	5-P16	5-P17	5-P18	5-P19				
Que pensez-vous general des évaluations en SVT ?														
Q1-1	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3				
Q1-2	2	2	4	3	3	0	3	3	3	2				
Q1-3	3	3	4	4	0	3	3	3	3	2				
Q1-4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3				
Q1 TOTAL	12	12	16	14	9	9	12	12	12	10				
Quand le professeur vous rend votre copie, vous														
Q2-1	2	2	4	4	4	4	2	0	4	2				
Q2-2	4	3	4	4	3	4	3	2	2	3				
Q2-3	3	2	4	4	2	3	2	3	2	4				
Q2-4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4				
Q2 TOTAL	11	11	16	16	13	15	11	9	12	13				
Vous trouvez les corrections faites en classe														
Q3-1	3	3	4	3	3	4	2	2	3	3				
Q3-2	4	4	3	4	3	3	3	3	4	4				
Q3-4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4				
Q3 TOTAL	11	11	11	10	10	11	8	8	11	11				

Etude de		Etude de cas n°3 : tableau récapitulatif - page 4												
	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19				
	5-P10	5-P11	5-P12	5-P13	5-P14	5-P15	5-P16	5-P17	5-P18	5-P19				
Dans une évaluation en SVT, ce qui pour vous est														
Q4-1	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3				
Q4-2	3	3	4	4	4	4	3	2	2	3				
Q4-3	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4				
Q4-4	3	3	4	4	3	3	1	1	2	3				
Q4-5	3	3	0	2	2	0	1	0	1	2				
Q4-6	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3				
Q4 TOTAL	21	21	20	22	21	19	15	11	16	18				
D'après vous, le professeur de SVT fait des évaluations														
Q5-1	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4				
Q5-2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2				
Q5-3	2	2	1	2	1	1	1	1	2	1				
Q5-4	2	2	4	3	4	1	3	1	2	2				
Q5-5	3	3	4	4	4	3	3	3	3	4				
Q5-6	3	3	4	3	4	3	2	3	4	3				
Q5-7	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3				
Q5 TOTAL	18	17	22	21	22	17	17	16	19	19				
Q6-1	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4				
Q6-2	2	2	0	3	3	4	1	2	4	2				
Q6-3	1	1	0	3	3	2	2	1	3	1				
Q6-4	4	4	3	4	2	4	4	3	4	4				
Q6 TOTAL	11	11	6	14	12	13	11	10	15	11				
TOTAL	84	83	91	97	87	84	74	66	85	82				

Etude des cas n°4 : tableau récapitulatif des réponses des élèves - page 1

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11
	5-FB1	5-FB2	5-FB3	5-FB4	5-FB5	5-FB6	5-FB7	5-FB8	5-FB9	5-FB10	5-FB11
Que pensez-vous général des évaluatio											
Q1-1	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4
Q1-2	4	4	3	3	4	4	3	4	3	3	4
Q1-3	3	4	4	3	4	4	3	4	3	3	2
Q1-4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	3	2
Q1 TOTAL	15	14	14	14	16	16	13	16	13	13	12
Quand le professeur vous rend votre copie, vous regardez											
Q2-1	3	4	4	3	3	4	3	4	4	2	2
Q2-2	3	3	4	3	4	4	2	4	2	2	2
Q2-3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3
Q2-4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Q2 TOTAL	14	15	16	14	15	16	12	16	14	11	11
Vous trouvez les corrections faites en											
Q3-1	4	4	4	4	4	4	2	4	3	2	2
Q3-2	3	3	4	3	4	4	2	4	4	2	2
Q3-4	4	4	4	4	4	4	0	4	3	2	3
Q3 TOTAL	11	11	12	11	12	12	4	12	10	6	7

Etude de cas n°4 : tableau récapitulatif des réponses des élèves - page 2											
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11
	5-FB1	5-FB2	5-FB3	5-FB4	5-FB5	5-FB6	5-FB7	5-FB8	5-FB9	5-FB10	5-FB11
Dans une évaluation en PC, ce qui pour vous est important											
Q4-1	4	1	4	3	4	4	4	4	4	4	4
Q4-2	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3
Q4-3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4
Q4-4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4
Q4-5	1	3	4	2	1	2	3	2	1	2	4
Q4-6	4	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3
Q4 TOTAL	21	17	23	20	21	22	23	22	16	21	22
D'après vous, le professeur de SVT fait des évaluations pour quelle raison ?											
Q5-1	3	3	4	4	4	4	3	4	3	3	3
Q5-2	1	3	1	3	1	1	2	1	2	2	2
Q5-3	3	3	1	3	4	1	4	1	3	2	1
Q5-4	4	4	2	4	4	4	4	4	3	4	4
Q5-5	3	3	4	4	4	4	4	4	2	4	4
Q5-6	2	3	4	3	4	3	3	4	1	3	3
Q5-7	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Q5 TOTAL	20	22	20	25	25	21	24	22	18	22	21
Q6-1	4	3	3	3	4	4	4	3	4	4	4
Q6-2	3	4	3	2	4	2	2	2	2	2	2
Q6-3	2	4	0	3	4	2	2	2	3	1	1
Q6-4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Q6 TOTAL	13	15	10	12	16	12	12	11	13	11	11
TOTAL	94	94	95	96	105	99	88	99	84	84	84

Etude de cas n°4 : tableau récapitulatif des réponses des élèves - page 3

E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22
5-FB12	5-FB13	5-FB14	5-FB15	5-FB16	5-FB17	5-FB18	5-FB19	5-FB20	5-FB21	5-FB22
3	4	4	4	2	3	4	3	3	4	4
4	4	4	4	3	3	4	3	2	3	3
3	4	4	3	2	3	4	3	1	0	3
4	4	4	3	3	3	4	3	4	1	4
14	16	16	14	10	12	16	12	10	8	14
4	4	3	3	2	3	3	4	4	4	3
3	4	4	4	2	2	4	4	3	4	3
4	4	4	4	3	3	4	4	0	4	4
0	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
11	16	15	15	11	12	15	15	11	16	14
3	3	3	1	2	4	4	3	3	2	3
0	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4
0	4	4	4	3	3	4	2	3	4	3
3	11	11	9	8	11	12	8	9	10	10

Etude de cas n°4 : tableau récapitulatif des réponses des élèves - page 4

E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22
5-FB12	5-FB13	5-FB14	5-FB15	5-FB16	5-FB17	5-FB18	5-FB19	5-FB20	5-FB21	5-FB22
4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4
3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3
3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	3	4	4	4	3	4	2	4
2	3	2	2	3	3	4	4	3	4	4
4	4	4	1	4	4	4	3	3	4	4
20	22	19	17	22	23	24	22	22	22	23
4	4	7	4	3	4	4	3	3	4	2
2	1	1	1	1	1	2	2	3	0	1
4	3	3	1	2	1	3	4	3	2	1
0	2	3	4	3	2	4	4	0	4	3
3	4	4	4	3	4	2	4	3	3	3
0	2	4	4	3	3	3	2	1	3	4
4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4
17	20	26	22	19	19	22	23	16	20	18
4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4
3	0	1	1	2	1	0	0	0	3	0
0	3	3	3	2	1	0	1	0	2	0
3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
10	11	12	12	11	10	8	9	7	13	8
75	96	99	89	81	87	97	89	75	89	87

Etude de cas n°5 : tableau récapitulatif des réponses des élèves - page 1															
Q1 : avis général															
	nb d'évaluations			leur longueur			leur difficulté			le programme			total Q1		delta
	M	P-C		M	PC		M	PC		M	PC	M	PC	Q1	
5 - GS 1	3	3		2	4		2	2		3	4	10	13	-3	
5 - GS 2	3	3		1	4		3	3		4	4	11	14	-3	
5 - GS 3	2	4		4	4		2	3		3	4	11	15	-4	
5 - GS 4	3	3		2	3		3	4		3	3	11	13	-2	
5 - GS 5	1	3		2	3		3	2		2	4	8	12	-4	
5 - GS 6	3	4		4	4		3	4		4	4	14	16	-2	
5 - GS 7	3	4		3	4		2	4		3	4	11	16	-5	
5 - GS 8	4	4		1	4		4	4		4	4	13	16	-3	
5 - GS 9	3	3		2	4		3	3		3	4	11	14	-3	
5 - GS 10	4	3		2	3		3	3		2	3	11	12	-1	
5 - GS 11	2	2		2	2		2	2		1	3	7	9	-2	
5 - GS 12	2	3		2	3		3	3		3	3	10	12	-2	
5 - GS 13	3	3		4	3		0	3		3	3	10	12	-2	
5 - GS 14	2	4		4	4		2	3		3	1	11	12	-1	
5 - GS 15	4	3		2	4		3	2		2	3	11	12	-1	
5 - GS 16	2	4		2	4		2	4		3	4	9	16	-7	
5 - GS 17	4	2		0	3		3	3		2	3	9	11	-2	
5 - GS 18	4	4		4	0		3	0		4	0	15	4	11	
5 - GS 19	3	4		0	4		3	4		4	4	10	16	-6	
5 - GS 20	3	3		3	4		3	2		0	3	9	12	-3	

Etude de cas n°5 : tableau récapitulatif des réponses des élèves - page 2													
Q2 : ce que les élèves regardent sur la copie													
annotations		notes partielles				commntaire global		note globale		total Q2		delta	
M	PC	M	PC	M	PC	M	PC	M	PC	M	PC	Q2	Q2
5 - GS 1	2	3	4	4	2	3	4	4	4	12	14	-2	-2
5 - GS 2	2	3	4	4	3	4	4	4	4	13	15	-2	-2
5 - GS 3	3	4	4	3	3	2	4	4	4	14	13	1	1
5 - GS 4	3	3	1	4	4	4	4	4	4	12	15	-3	-3
5 - GS 5	1	3	1	2	3	3	2	4	4	7	12	-5	-5
5 - GS 6	3	3	3	3	4	4	4	4	4	14	14	0	0
5 - GS 7	4	4	3	3	4	4	4	4	4	15	15	0	0
5 - GS 8	3	4	4	4	4	4	4	4	4	15	16	-1	-1
5 - GS 9	2	3	3	4	4	4	4	4	4	13	15	-2	-2
5 - GS 10	3	3	4	3	2	4	4	4	4	13	14	-1	-1
5 - GS 11	2	3	2	3	3	2	4	4	3	11	11	0	0
5 - GS 12	3	3	2	3	2	3	3	3	3	10	12	-2	-2
5 - GS 13	2	3	4	4	3	3	4	2	2	13	12	1	1
5 - GS 14	4	1	1	3	3	0	4	1	1	12	5	7	7
5 - GS 15	4	4	3	3	4	4	4	4	4	15	15	0	0
5 - GS 16	4	4	4	4	4	4	4	4	4	16	16	0	0
5 - GS 17	3	2	2	4	3	3	4	4	4	12	13	-1	-1
5 - GS 18	0	4	4	4	4	4	4	0	4	8	16	-8	-8
5 - GS 19	2	4	4	4	4	4	4	4	4	14	16	-2	-2
5 - GS 20	3	3	3	4	4	4	4	4	4	14	15	-1	-1

Etude de cas n°5 : tableau récapitulatif des réponses des élèves - page 3												
Q3 : les corrections en classe												
	correct, intéressantes			aides			utiles			total Q3		delta
	M	PC		M	PC		M	PC		M	PC	
5 - GS 1	4	3	0	4	4	0	0	4	4	4	11	-7
5 - GS 2	2	3	3	4	4	2	2	3	3	7	10	-3
5 - GS 3	3	2	3	4	4	3	3	3	3	9	9	0
5 - GS 4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	9	10	-1
5 - GS 5	3	4	2	4	4	3	3	4	4	8	12	-4
5 - GS 6	3	4	4	4	4	4	4	4	4	11	12	-1
5 - GS 7	3	4	4	4	4	4	4	4	4	11	12	-1
5 - GS 8	3	4	4	4	4	4	4	4	4	11	12	-1
5 - GS 9	4	3	2	4	4	3	3	4	4	9	11	-2
5 - GS 10	3	3	4	3	3	2	2	3	3	9	9	0
5 - GS 11	2	2	3	3	3	3	3	2	2	8	7	1
5 - GS 12	2	3	2	3	3	2	2	3	3	6	9	-3
5 - GS 13	3	4	4	4	4	0	0	4	4	7	12	-5
5 - GS 14	2	3	1	2	2	1	1	0	0	4	5	-1
5 - GS 15	4	3	4	3	3	4	4	3	3	12	9	3
5 - GS 16	3	3	4	4	4	3	3	3	3	10	10	0
5 - GS 17	3	2	3	2	2	3	3	0	0	9	4	5
5 - GS 18	4	4	3	4	4	3	4	4	4	11	12	-1
5 - GS 19	2	4	2	4	4	3	3	4	4	7	12	-5
5 - GS 20	3	3	3	4	4	4	4	4	4	10	11	-1

Etude de cas n°5 : tableau récapitulatif des réponses des élèves - page 4																			
Q4 : ce qui est important dans une évaluation																			
bonne note		parents		copains		pas mauvaise note		réussir		bon commentaire		total Q4		Q4					
M	PC	M	PC	M	PC	M	PC	M	PC	M	PC	M	PC	M	PC	delta			
5 - GS 1	3	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3	3	16	16	0				
5 - GS 2	3	4	4	3	2	0	3	4	3	3	4	3	17	20	-3				
5 - GS 3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	22	24	-2				
5 - GS 4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	24	24	0				
5 - GS 5	4	3	3	1	3	4	4	4	4	4	3	3	19	21	-2				
5 - GS 6	4	4	4	1	1	4	4	3	4	4	1	4	17	20	-3				
5 - GS 7	4	4	2	3	1	4	4	4	4	4	4	4	21	18	3				
5 - GS 8	4	3	2	3	3	1	4	3	4	4	4	4	17	19	-2				
5 - GS 9	3	4	2	3	3	3	4	3	4	4	3	4	17	22	-5				
5 - GS 10	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	16	18	-2				
5 - GS 11	3	3	1	2	2	2	2	2	3	2	3	3	13	14	-1				
5 - GS 12	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	16	18	-2				
5 - GS 13	3	3	2	3	4	4	4	4	4	3	4	1	16	21	-5				
5 - GS 14	3	3	2	1	0	2	4	3	0	3	0	4	15	12	3				
5 - GS 15	3	3	4	1	1	4	4	4	4	4	4	4	20	19	1				
5 - GS 16	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	23	23	0				
5 - GS 17	4	4	3	0	1	4	4	4	3	3	3	3	17	19	-2				
5 - GS 18	0	2	0	0	4	0	0	0	3	0	3	4	4	16	-12				
5 - GS 19	4	4	4	1	2	4	4	4	4	4	4	4	21	22	-1				
5 - GS 20	4	4	4	2	3	4	0	3	2	2	4	2	19	17	2				

Etude de cas n°5 : tableau récapitulatif des réponses des élèves - page 5																			
Q5 : les raisons de faire des évaluations																			
bien écouter		pas de bazar		mieux les connaître		donner une note		préparer aux examens		les forcer à travailler		vérifier s'ils comprennent		total Q5		Q5			
M	PC	M	PC	M	PC	M	PC	M	PC	M	PC	M	PC	M	PC	delta	Q5		
5-GS1	2	3	1	1	4	1	4	4	4	3	3	4	4	22	20	2			
5-GS2	3	3	2	3	2	3	4	2	2	3	3	3	3	18	21	-3			
5-GS3	3	3	3	2	1	1	4	3	4	1	4	4	4	19	22	-3			
5-GS4	4	4	2	3	4	2	4	4	4	3	2	4	4	25	23	2			
5-GS5	3	4	3	2	3	4	3	2	3	3	4	2	4	19	24	-5			
5-GS6	3	4	1	1	1	1	4	4	4	3	3	4	4	20	21	-1			
5-GS7	2	2	1	2	1	2	3	4	4	3	4	3	3	17	20	-3			
5-GS8	3	3	1	2	1	1	3	4	4	3	3	4	4	19	20	-1			
5-GS9	3	1	1	1	4	3	3	3	3	2	1	3	4	19	17	2			
5-GS10	3	3	1	3	2	3	1	4	2	3	2	4	3	16	20	-4			
5-GS11	4	0	2	1	1	1	3	3	3	4	3	3	4	20	15	5			
5-GS12	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	22	21	1			
5-GS13	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	0	0	23	22	1			
5-GS14	2	4	3	0	1	0	3	2	4	3	0	1	3	17	13	4			
5-GS15	1	1	1	1	1	2	2	3	3	3	2	3	4	14	17	-3			
5-GS16	2	2	2	2	1	2	4	4	4	1	2	1	2	15	18	-3			
5-GS17	4	3	2	0	2	1	3	3	3	3	4	3	4	20	18	2			
5-GS18	4	4	1	4	0	0	4	4	4	4	4	0	4	17	24	-7			
5-GS19	4	4	1	2	1	2	3	3	4	3	3	4	4	20	22	-2			
5-GS20	4	4	2	2	2	2	3	3	2	3	3	4	4	21	20	1			

Etude de cas n°5 : tableau récapitulatif des réponses des élèves - page 6														
Q6 : après avoir reçu la copie														
se resservir de la copie			prof s'y reporte			la garder			la ranger			total Q6		Q6
M	PC		M	PC		M	PC		M	PC		M	PC	delta
5 - GS 1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	2	12	9	3
5 - GS 2	4	3	2	2	2	2	2	2	2	4	4	10	11	-1
5 - GS 3	4	4	2	2	2	4	4	4	3	4	4	13	14	-1
5 - GS 4	4	4	3	4	4	4	3	3	1	4	4	12	15	-3
5 - GS 5	2	3	3	3	3	2	3	3	2	4	4	9	13	-4
5 - GS 6	4	4	0	1	2	4	2	2	2	4	4	10	11	-1
5 - GS 7	4	4	3	3	3	4	3	3	3	4	4	14	14	0
5 - GS 8	4	4	1	2	2	4	2	2	2	4	4	11	12	-1
5 - GS 9	3	4	3	1	2	4	2	2	2	4	4	12	11	1
5 - GS 10	4	2	2	2	2	2	2	2	1	4	4	9	10	-1
5 - GS 11	2	1	3	3	3	2	1	1	0	1	1	7	6	1
5 - GS 12	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	11	9	2
5 - GS 13	4	4	3	3	3	2	2	2	3	4	4	12	13	-1
5 - GS 14	4	4	2	3	3	0	2	2	0	0	0	6	9	-3
5 - GS 15	4	4	1	0	4	4	4	4	3	4	4	12	12	0
5 - GS 16	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	15	15	0
5 - GS 17	3	3	1	3	2	2	3	3	3	4	4	9	13	-4
5 - GS 18	0	4	0	4	4	0	4	4	0	4	4	0	16	-16
5 - GS 19	4	4	1	1	4	4	1	1	1	4	4	10	10	0
5 - GS 20	4	4	2	3	4	4	4	4	2	4	4	12	15	-3

Etude de cas n°5 : synthèse des réponses des élèves - page 1															
généralités				les copies				correction en classe				ce qui est important			
total Q1		delta (M/PC)		total Q2		delta (M/PC)		total Q3		delta (M/PC)		total Q4		delta (M/PC)	
M	PC	Q1	PC	M	PC	Q2	PC	M	PC	Q3	PC	M	PC	Q4	PC
5 - GS1	10	13	-3	12	14	-2	4	11	16	-7	16	16	16	0	0
5 - GS2	11	14	-3	13	15	-2	7	10	17	-3	17	20	20	-3	-3
5 - GS3	11	15	-4	14	13	1	9	9	22	0	22	24	24	-2	-2
5 - GS4	11	13	-2	12	15	-3	9	10	24	-1	24	24	24	0	0
5 - GS5	8	12	-4	7	12	-5	8	12	19	-4	19	21	21	-2	-2
5 - GS6	14	16	-2	14	14	0	11	12	20	-1	17	20	20	-3	-3
5 - GS7	11	16	-5	15	15	0	11	12	18	-1	21	18	18	3	3
5 - GS8	13	16	-3	15	16	-1	11	12	17	-1	17	19	19	-2	-2
5 - GS9	11	14	-3	13	15	-2	9	11	22	-2	17	22	22	-5	-5
5 - GS10	11	12	-1	13	14	-1	9	9	18	0	16	18	18	-2	-2
5 - GS11	7	9	-2	11	11	0	8	7	14	1	13	14	14	-1	-1
5 - GS12	10	12	-2	10	12	-2	6	9	16	-3	16	18	18	-2	-2
5 - GS13	10	12	-2	13	12	1	7	12	21	-5	16	21	21	-5	-5
5 - GS14	11	12	-1	12	5	7	4	5	12	-1	15	12	12	3	3
5 - GS15	11	12	-1	15	15	0	12	9	19	3	20	19	19	1	1
5 - GS16	9	16	-7	16	16	0	10	10	23	0	23	23	23	0	0
5 - GS17	9	11	-2	12	13	-1	9	4	19	5	17	19	19	-2	-2
5 - GS18	15	4	11	8	16	-8	11	12	16	-1	4	16	16	-12	-12
5 - GS19	10	16	-6	14	16	-2	7	12	21	-5	21	22	22	-1	-1
5 - GS20	9	12	-3	14	15	-1	10	11	17	-1	19	17	17	2	2

Etude de cas n°5 : synthèse des réponses des élèves - page 2											
	pourquoi être évalué				après,,,				TOTAL	DE LTA	
	total Q5		delta (M-PC)		total Q6		delta (M-PC)				
	M	PC	Q5	PC	M	PC	Q6	PC			
5 - GS1	22	20	2	2	12	9	3	76	83	M - PC	-7
5 - GS2	18	21	-3	3	10	11	-1	76	91		-15
5 - GS3	19	22	-3	3	13	14	-1	88	97		-9
5 - GS4	25	23	2	2	12	15	-3	93	100		-7
5 - GS5	19	24	-5	5	9	13	-4	70	94		-24
5 - GS6	20	21	-1	1	10	11	-1	86	94		-8
5 - GS7	17	20	-3	3	14	14	0	89	95		-6
5 - GS8	19	20	-1	1	11	12	-1	86	95		-9
5 - GS9	19	17	2	2	12	11	1	81	90		-9
5 - GS10	16	20	-4	4	9	10	-1	74	83		-9
5 - GS11	20	15	5	5	7	6	1	66	62		4
5 - GS12	22	21	1	1	11	9	2	75	81		-6
5 - GS13	23	22	1	1	12	13	-1	81	92		-11
5 - GS14	17	13	4	4	6	9	-3	65	56		9
5 - GS15	14	17	-3	3	12	12	0	84	84		0
5 - GS16	15	18	-3	3	15	15	0	88	98		-10
5 - GS17	20	18	2	2	9	13	-4	76	78		-2
5 - GS18	17	24	-7	7	0	16	-16	55	88		-33
5 - GS19	20	22	-2	2	10	10	0	82	98		-16
5 - GS20	21	20	1	1	12	15	-3	85	90		-5

Étude de cas n° 6 : tableau de bord – P 2

Septembre 2015 – janvier 2016

	Contrôles	Septembre 1	Septembre 2	Novembre 1	Novembre 2	Janvier.
Phase 1	Information aux élèves	1 semaine	1 semaine	> 1 semaine	1 semaine	> 1 semaine
	Durée de l'épreuve	< ½ h	< ½ h	< ½ h	< ½ h	< ½ h
	Programme de révision	Programme	Programme	Tout	Tout	Programme
Phase 2	Longueur ¹	2 sur 5	1 sur 5	3 sur 5	2 sur 5	3 sur 5
	Difficulté	1 sur 5	3 sur 5	2 sur 5	2 sur 5	3 sur 5
	Activités	Restitution	Application	Restitution	Application	Application
	Initiative nécessaire	NSP	1 sur 5	2 sur 5	2 sur 5	2 sur 5
	Imagination nécessaire	1 sur 5	1 sur 5	2 sur 5	2 sur 5	1 sur 5
	Objets évalués en priorité	Connaissances	Savoir-faire	Savoir-faire	Savoir-faire	Savoir-faire
	Diversité des thèmes	1 thème				
	Nb d'exercices indépendants	1	1	4	1	2
	Nb total de questions	Entre 5 et 10	Moins de 5	Entre 5 et 10	Moins de 5	Entre 5 et 10
	Dans chaque partie, organisation des questions	Indépendantes	Enchaînées	Enchaînées	Enchaînées	Enchaînées
	Objectif premier	Suivre la progression				
	Conformité au programme	4 sur 5	5 sur 5	5 sur 5	5 sur 5	5 sur 5
	Conformité avec ce qui a été fait en classe	5 sur 5				
Phase 3	Intervention durant l'épreuve	Non	Non	Oui	Non	Oui
						Selon les élèves
Phase 4	Outils d'évaluation	Grille de compétences				
	Objectif principal	Connaître le niveau de compétences				

¹ Les cotations chiffrées sont données sur une échelle croissante de 1 à 5

Phase 5	Restitution des copies	Commentaire individuel	Commentaire individuel	Individuelle, sans commentaire	Individuelle, sans commentaire	Individuelle, sans commentaire
	Correction	Réponse aux questions des élèves	Réponse aux questions des élèves	Complète et détaillée	Complète et détaillée	Complète et détaillée
	Importance de la correction en classe	1 sur 5	4 sur 5	5 sur 5	5 sur 5	5 sur 5
	Résultats obtenus	2 sur 5	4 sur 5	3 sur 5	3 sur 5	4 sur 5

Étude de cas n° 6 : tableau de bord – P 9

Septembre 2015 – janvier 2016.

		Septembre : TP	Octobre : autre	Novembre : TP	Décembre. autre	Janvier. autre
Phase 1	Information aux élèves	Non	1 semaine	1 semaine	1 semaine	1 semaine
	Durée de l'épreuve	<1/2 h	<1/2h	<1/2h	<1/2h	<1/2h
	Programme de révision		Oui	Oui	Oui	Oui
Phase 2	Longueur ²		1/5	1/5	2/5	3/5
	Difficulté	1 sur 5	2 sur 5	3 sur 5	4 sur 5	3 sur 5
	Activités	Application	Restitution	Application	Réflexion	Application
	Initiative nécessaire	5 sur 5				
	Imagination nécessaire					
	Objets évalués en priorité	Compétences	Connaissances	Compétences	Savoir-faire	Compétences
	Diversité des thèmes	1	1	1	1	1
	Nb d'exercices indépendants	1	4	5	3	2
	Nb total de questions	Moins de 5	Moins de 5	Entre 5 et 10	Entre 5 et 10	Moins de 5
	Dans chaque partie, organisation des questions		Indépendantes	Indépendantes	Indépendantes	Indépendantes
	Objectif premier	Adapter la progression	Suivre les progrès des élèves	Suivre les progrès des élèves	Adapter la progression	Suivre les progrès des élèves
	Conformité au programme	5 sur 5				
	Conformité avec ce qui a été fait en classe	5 sur 5				
Phase 3	Intervention durant l'épreuve	Indications				Indications
		Indifféremment				Indifféremment
Phase 4	Outils d'évaluation		Grille préétablie	Grille préétablie	Grille préétablie	Grille préétablie
	Objectif principal	Relevé du niveau de compétences observées				

² Les cotations chiffrées sont données sur une échelle croissante de 1 à 5

		Septembre TP	Octobre autre	Novembre TP	Décembre autre	Janvier autre
Phase 5	Restitution des copies		Commentaire individuel	Commentaire individuel	Commentaire individuel	Commentaire individuel
	Correction	Réponses aux questions individuelles	Réponses aux questions individuelles	Réponses aux questions individuelles	Correction complète	Réponses aux questions individuelles
	Importance de la correction en classe	5 sur 5	1 sur 5	4 sur 5	5 sur 5	3 sur 5
	Résultats obtenus	5 sur 5	5 sur 5	5 sur 5	3 sur 5	5 sur 5

Étude de cas n°7 : entretien avec le professeur de technologie P3

Entretien du 3 mars 2016

Le chercheur : Pouvez-vous me raconter de quelle façon vous avez pris la décision d'organiser cette évaluation ?

Le professeur : je me suis dit que j'allais faire une évaluation là-dessus parce que ça fait des années que, en 5^{ème} on fait les calibrages et ils ont effectivement du mal à distinguer le réel et la remise sur papier pour réaliser une maquette. Au départ on le fait avec une règle de Kutch, c'est un outil mais ça les met pas en condition... Alors, j'me suis dit cette année qu'j'allais faire autrement : j'ai décidé de faire un peu plus, rentrer un peu plus dans le vif du sujet et j'ai donc construit un petit cours là-dessus avec comme but de faire une évaluation... pour voir si effectivement entre guillemets le cours sur les échelles n'est pas effectivement un cours de technologie, donc c'était aussi de voir la façon de voir comment j'allais pouvoir leur exprimer ça et comment ils allaient pouvoir le comprendre. Alors, c'est vrai que j'ai commencé mon cours – là, je ne sais pas si j'suis dans mon truc - en leur mettant ça (elle sort du tiroir une voiture miniature) sur la table. ... il y avait marqué dessous l'échelle – 1/60^{ème} - ... je leur ai demandé de regarder cela et puis je leur ai dit et bien voilà, avant on avait utilisé la règle de Kutch et cet objet y avait effectivement des échelles sous forme de fractions, c'est bien beau mais qu'est-ce que c'est ; je leur ai donné un exemple concret et on a fait un exercice et après je leur ai demandé d'aller voir ma voiture – même si ma voiture ne ressemble pas à une voiture de shérif, d'aller voir .. et de vérifier que le résultat qui était donné au tableau était cohérent. Leur mettre du plus que concret, et je me suis dit ... mon cours a commencé simplement là-dessus ; je me suis dit donc là j'ai une situation réelle, est-ce qu'ils vont vraiment bien l'assimiler, donc j'ai voulu ajouter derrière quelques petites notions de mathématique pour vraiment être plus, on va dire, plus théorique et ... mais j'en ai coulé beaucoup, et

Le chercheur : et vous n'avez pas eu de contact avant avec votre collègue de math ?

Le professeur : euh... c'est moi qui l'ai fait... effectivement... je vous avoue quand même

Le chercheur : il n'y a pas de bonne solution, je vous rappelle

Le professeur : je vous avoue quand même, je ne vais pas vous mentir, y a : votre arrivée, il fallait absolument qu'on trouve le cours que j'ai fait avec eux n'était pas dans le même ordre ; les autres ne l'ont pas du tout vu... mais les autres n'ont vu que l'exercice oral mais pas l'exercice théorique. Je me suis forcé à faire un exercice théorique tout de suite pour

voir... comme je le disais, mais votre intervention me fait faire des choses, disons, qui me remettent en cause plus rapidement ; bon, j'l'ai fait aussi un peu dans l'express, euh on se remet en cause et donc en fait au départ, j'ai fait mon cours, j'avais fait des exercices d'application, on les a corrigés le lendemain ; non, j'avais 2 heures, donc on a fait une

5 heure de cours et la fin du cours je l'ai terminé sur des exercices d'application, j'pensais que la leçon était comprise. Je leur ai dit que demain, on corrigera, parce qu'on n'avait pas eu le temps de corriger et je vous mets à la suite le contrôle. ... on réexplique, on prend une petite demi-heure pour expliquer le cours, réexpliquer la dernière correction qui ... un exercice je crois... et là, ils me disent non, ça va pas... ; je leur ai mis le contrôle et je

10 voyais que ça n'avancait pas ; ils ne comprenaient pas ; et là, je me suis dit « oh là, ça va plus... ! » En fait, ça, c'était entre le jeudi et le vendredi ; le jeudi soir, je suis allé voir mon collègue de maths, je l'ai croisé, j'lui ai expliqué mon cours, c'que j'ai fait et je lui ai dit « qu'est-ce qui se passe ? », ..., il me fait « c'est pas le même langage, et ... ». Le vendredi, j'ai repris la dernière correction, j'leur ai dit « en maths, vous utilisez le tableau

15 de proportionnalité »... j'ai vraiment bien insisté dessus, parce que, après votre venue j'en referai un autre, j'en referai un autre, j'le retesterai encore parce que là, je ne l'ai pas noté ; en fait, ça a fini que ce contrôle noté à finir en devoir maison, et je l'ai récupéré lundi [29 février, à la rentrée des vacances d'hiver ; l'entretien se déroule, le jeudi 3 mars] et effectivement, bon ...

20 Le chercheur : y a différents axes si vous voulez : y a l'axe du temps, est-ce que cette relation entre le professeur et l'élève évolue dans le temps ? et si c'est sur le même type de sujets, on pourra voir si...

Le professeur : de toute façon, oui ; ce sera exactement la même chose, les mêmes exercices. Je vais simplement modifier l'image, mais je ne changerai absolument rien ;

25 l'intitulé, je vais simplement changer l'image ; et je vais voir s'ils ont... en fait ce que je leur demande c'est simplement d'appliquer la formule et de reporter.

Le chercheur : j'ai bien compris

Le professeur : et ils ne le font pas, en plus de mettre les unités. Quand j'ai vu le collègue de maths, « c'est pas possible, j'comprends plus... ; demain j'leur fais contrôle et ça avance

30 pas ». Donc pour le contrôle...

Le chercheur : ok. Donc est-ce que vous en avez informé les élèves ? de ce contrôle ?

Le professeur : oui, ils le savaient

Le chercheur : dans des délais habituels par rapport à d'autres situations ou c'était plus court ?

Le professeur : ça a été plus court.

Le chercheur : ça a été plus court, et là, si j'ai bien compris, uniquement par urgence

Le professeur : oui, par urgence

Le chercheur : c'est-à-dire, c'est pas avec des intentions particulières, c'est les événements qui vous..

- 5 Le professeur : c'est les événements qui m'ont contraint J'ai aussi un problème parce que je vois les 5^{èmes}, tous les jeudis soit 2 heures, soit 1 heure ; et le vendredi, une semaine sur 2, je les ai en *vie de classe*. En fait, ce que j'ai fait, j'ai échangé mon heure de vie de classe en heure de techno. Donc, ça a été fait un p'tit peu dans l'urgence : c'est vrai que s'ils avaient eu une semaine de plus, alors après j'me suis dit que je leur ai laissé quand même toutes les
- 10 vacances et c'est pour ça que les résultats ont été meilleurs

Le chercheur : vous avez donné un programme de révision précis ?

Le professeur : ah oui : c'était le cours et les exercices d'application à revoir.

Le chercheur : la durée du contrôle était habituelle, plutôt plus courte, plutôt plus longue... ? Elle était de combien ?

- 15 Le professeur : moi généralement, j'essaye de faire des contrôles, au maximum d'une demi-heure ; j'fais jamais...

Le chercheur : oui, c'est ce que fait aussi M...

Le professeur : ouais, habituellement au bout de 25 minutes on voit que les têtes se lèvent, donc je décompte à ce moment-là ; j'leur dis si bien que...

- 20 Le chercheur : les têtes se lèvent parce qu'ils ont fini ? ou bien parce qu'ils sont fatigués ? de votre point de vue

Le professeur ; euh... ; je ne pense pas qu'ils soient fatigués ; soit, ils ont fini, soit ils y arrivent pas. C'est quand j'les vois... sachant que généralement ceux qui ont pas terminé, qui bloquent, je passe récupérer les premiers, ceux qui ont terminé d'abord, ça leur laisse le

25 temps de terminer...; et puis j'reviens vers eux... « de toute façon, j't'ai laissé quelques minutes de plus, tu trouveras pas plus maintenant. »

Le chercheur : la longueur, pardon le temps que vous accordez au contrôle est lié au niveau des élèves ?

Le professeur : ...

- 30 Le chercheur : bon, j'vais vous poser la question autrement : « si vous aviez une excellente classe, est-ce que vous auriez tendance à donner des sujets plus longs ? des contrôles plus longs, pardon

Le professeur : ...

Le chercheur : en 5^{ème}, c'est là... : sur cette question-là

Le professeur : en fait, en grande partie, ... ma réponse ne va pas vous...

Le chercheur : y'a pas de bonne réponse ! Dites

Le professeur : En fait, je me laisse toujours une demi-heure pour un contrôle ; si je vois qu'il y en a qui ont réussi je stoppe plutôt plus tôt ; quand j'vois qu'une grande majorité a
5 terminé, je leur dis qu'il reste plus que 5 mn et ça laisse 5 mn aux autres pour terminer ; je laisse 5 mn de plus et le temps que j'ramasse, ça leur laisse encore 10 mn ! C'est plus ... par rapport à leur attitude... mais généralement j'essaye de pas dépasser la demi-heure.

Le chercheur : et c'est

Le professeur : c'est au feeling...

10 Le chercheur : vous faites ça, au début de l'année, au milieu de l'année, en fin d'année ?

Le professeur : ça change pas

Le chercheur : d'accord

Le professeur : j'suis peut-être pas assez strict, là-dessus...

Le chercheur : phase 2. Comment vous faites pour faire votre sujet. Est-ce que vous pouvez
15 me raconter là aussi ? D'où ça part et où ça arrive ? Comment à un moment donné, on aboutit au papier que vous distribuez aux élèves ?

Le professeur : euh... j'vais pas mentir, j'fais comme beaucoup d'autres, j'regarde ce qui a été fait ailleurs, j'regarde, tout n'est pas inventé, j'regarde notamment pour ce contrôle-là qui n'était pas un contrôle de technologie, ... c'est pas vraiment de ma matière, c'est plus des
20 maths qu'autre chose ; pour celui-là, je me suis inspiré..., je me suis inspiré des travaux faits en mathématiques et j'ai essayé de..., sachant que ce contrôle-là c'est entre guillemets, un copié-collé des exercices qu'ils ont faits au moment du cours, en classe...

Vous voulez que je vous montre ou pas ?

Le chercheur : si j'en ai besoin, je vous les demanderai

25 Le professeur : euh... c'est simple, j'ai fait un exercice sur euh... un hélicoptère et pareil c'est de l'agrandissement ou de la réduction ; dans l'exercice, j'ai fait le pou... ; c'était : mes contrôles, j'essaye qu'ils soient des copiés-collés, avec une petite modification, des exercices qu'on fait en cours, qu'j'ai faits en classe.

Le chercheur : alors, on va prendre les trucs dans l'ordre un peu aléatoire, un peu... Le
30 nombre de thèmes évalués : là ce ne portait que sur les échelles.

Le professeur : oui

Le chercheur : c'est un choix

Le professeur : oui

Le chercheur : Je vais me faire l'avocat du diable quelques instants : le gamin ou la gamine qui n'a rien compris aux échelles va se planter ! Alors que s'il y a deux thèmes, peut-être qu'il pourrait être sauvé sur le deuxième thème ; j'entends par thème, quelque chose que vous avez enseigné

5 Le professeur : oui... alors là, dans l'évaluation, vous n'avez peut-être pas vu, **j'ai mis deux compétences : savoir identifier, savoir transférer des données d'un plan et savoir repérer des dimensions**, c'est-à-dire déjà s'ils étaient capables de mesurer et de mettre sa mesure à l'unité, j'ai évalué ca. Ça. Après j'ai évalué, c'que j'appellerais la partie mathématiques avec

10 Le chercheur : deuxième chose : le nombre d'exercices posés ? C'est au hasard, c'est quoi ?

Le professeur : euh.... ;

Le chercheur : pourquoi 2 ? Pourquoi 1 ? Pourquoi 3 ? Enfin là, y'en a 3...

Le professeur : là, y en a 5 ! C'est au hasard dans le sens où : celui-là (le premier) était très facile ; le premier était très facile donc ils l'ont fait pendant que ... ; là [le 2^{ème}], ils l'ont

15 tous planté ; celui-là [3^{ème} exercice, en haut de la page au verso], c'était un copié-collé de « la voiture » {exercice fait en classe} ; là, ça venait plus sur de la techno, c'est-à-dire : « j'ai une plaque ... justement c'qu'on a fait pendant les cours de techno ; j'ai des mesures, je la transfère à la bonne échelle et... je redessine le plan ; bon, ça c'est plus techno ; et là [5^{ème} exercice], c'était un exercice d'application de l'exemple oral que j'ai fait avec ma

20 petite voiture... Bien, j'avais vraiment remettre...

Le chercheur : si y a 5 exercices, là, c'est parce qu'y a 5 grandes idées dans ce que vous avez fait à propos de cette question-là

Le professeur : celui-là, j'l'ai trouvé intéressant d'autant, comme j'le disais tout à l'heure en cours cette image-là, ça permet de voir visuellement, elle montre et ce que j'leur dis depuis

25 la 6^{ème} parce que j'leur fais l'informatique. Que si ils déforment une image au niveau informatique s'ils l'agrandissent sur les côtés, ça déforme l'image, donc là on le voyait visuellement. Celui-là, je trouvais que c'était facile ; ... ; celui-là, j'me suis dit que le plus commun ... de trouver des échelles sur le plan géographique ; ça, c'était le copié-collé de cours ; ça, c'est par rapport à ce que l'on fait et ça, c'est ...

30 Le chercheur : l'ordre ? vous estimez qu'il y a

Le professeur : non... j'les ai pas mis...

Le chercheur : au pif ?

Le professeur : oui, parce qu'en fait j'ai mis le plus facile, le plus dur ; non, donc c'est ...

Le chercheur : d'accord

...donc, ils se font une idée globale a priori et sur cette idée : ça, j'vais pas le faire parce que j'ai rien compris ; ça, c'est pas la peine d'essayer, j'ai pas vu c'qu'il avait raconté ;

Le professeur : alors effectivement que là, c'est un cours de ... comment ça s'appelle, de mathématiques je dirais plus, mais d'habitude, j'les mets plus par thème, mes contrôles.

5 Notamment les contrôles que j'ai fait aux autres 5èmes, c'est ça !

Le chercheur : là, y a pas de questions intermédiaires, c'est une question par exercice

Le professeur : oui, c'est toujours calculer, voilà...

Le chercheur : c'est vraiment, un énoncé, une question, une tâche à réaliser

Le professeur : voilà

10 Le chercheur : vous estimez que c'est un sujet qui est globalement facile, difficile, moyen, adapté ... par rapport à ce que vous savez des expériences passées, si j'ai bien compris ce que vous disiez tout à l'heure, vous êtes amené à le faire quand même cette année parce que c'est quelque chose qu'ils comprenaient mal.

Le professeur : oui

15 Le chercheur : c'est donc relativement difficile pour eux

Le professeur : c'est difficile pour eux, mais je pensais que le fait d'appliquer une formule, ça pouvait..., la preuve que non ! Appliquer bêtement une formule, c'est pas facile pour eux et j'pensais que le produit en croix, c'était quelque chose de vu, la conversion, on n'en parle pas

20 Le chercheur : il y a une question qui se pose systématiquement dans les travaux en temps limité, c'est ... et la répartition entre les différents types de question. C'est des questions du type récitation / restitution, on va dire un petit peu votre premier exercice, y a des questions qui sont plus de l'application, y a des questions qui sont plus de réflexion, qui demandent un petit peu plus... d'initiatives, on va dire. Est-ce que ce sont des facteurs qui ont joué dans le choix de votre sujet-là ? ou bien au bout du bout, j'ai bien compris comment vous l'aviez construit, est-ce qu'une fois que vous l'aviez construit, vous vous êtes arrêté en disant « finalement, oui c'est assez équilibré ? Y a des choses assez facile, y a des choses ou bien c'est quelque chose qui se fait entre guillemets naturellement.

Le professeur : euh... pour moi, pour cet exercice, pour ce contrôle, c'est en grande partie de l'application, c'est l'application de cette formule, avec un minimum de raisonnement pour positionner les éléments.

30 Le chercheur : et pour expliquer. Vous avez insisté au moment de la correction qu'il fallait justifier.

Le professeur : voilà. Jréponds pas à votre question.

Le chercheur : vous estimez que, par rapport à ce que vous avez fait en classe auparavant, ce contrôle vérifie qu'ils savent appliquer les choses que vous leur avez montrées...

Le professeur : pour moi, oui

5 Le chercheur : y'a que vous qui pouvez le dire ! Dans la mesure où je n'assiste pas au cours, j'peux pas...

Le professeur : pour moi, oui puisque... y a des exercices similaires, donc c'est pour vérifier si le cours a été compris et...

10 Le chercheur : les différents types de réponses, surtout dans les disciplines comme la vôtre, y a des schémas, y a des réponses courtes, y a des réponses plus longues, y a des tableaux de proportionnalité, est-ce que c'est aussi quand vous construisez ce sujet, vous pensez à ça ou pas ?

Le professeur : oui

15 Le chercheur : et vous essayez d'avoir l'éventail..., systématiquement dans tous les contrôles. Est-ce que va y avoir par exemple quelque chose de très important dans votre discipline, c'est la notion de schéma et de représentation, est-ce que c'est quelque chose qui va être souvent repris ?

Le professeur : non, ce ne sera pas à chaque fois. C'est vraiment le thème qui fait, qui l'emporte... j'ai des évaluations, y a seulement deux compétences dedans et qui est répétée plusieurs fois

20 Le chercheur : voilà qui est très clair, merci

Vous avez dit que vous alliez à la pêche pour construire un sujet comme celui-là. Alors quelles sont les sources principales ? Vous m'avez dit les travaux faits en classe, vous avez un manuel ou pas ?

Le professeur : non, j'en ai mais j'les utilise pas, très peu

25 Le chercheur : d'accord et les élèves n'en ont pas non plus

Le professeur ; non

Le chercheur : est-ce que vous utilisez ce que vous avez fait les années passées ?

Le professeur : oui.

Le chercheur : d'accord

30 Le professeur : j'utilise ce que j'ai fait les années passées. J'essaye de modifier mon cours à la fin du cours de l'année. C'est-à-dire que, aujourd'hui, je sais que mon contrôle, j'ai des choses à changer dessus, pour le réappliquer pour les prochaines 5èmes que je vais faire, parce que je veux que la..., cette expérience soit faite effectivement sur cet exercice qui est tout nouveau pour moi, j'veux qu'il soit beaucoup mieux ..., je voudrais qu'il soit réalisé

comme au départ, il avait été pensé, c'est-à-dire pas en devoir maison, mais en devoir sur table et je pense qu'il y a des choses que je dois modifier et peut-être plus d'explications que dois apporter plus au cours que j'vais leur donner avant. Mais là l'expérience, pour moi j'ai pas de retour, c'est un truc tout beau tout neuf ... Donc, généralement ce que je fais, c'est tous mes contrôles, je fais ma section 2016 et je réenregistre les modifications : j'me suis rendu compte que là ça n'allait pas, donc pour l'année prochaine je vais varier l'énoncé de mon sujet, je vais peut-être ajouter une information supplémentaire ou enlever une information, et je vais le modifier : en fait, le contrôle de l'année prochaine est fait maintenant.... Pour que l'année prochaine, parce qu'on est toujours pris dans le temps, je prends, je modifie, je relis, je vois et ... je lance

Le chercheur : d'accord. Le garçon que vous avez fait passer au tableau, il est complètement terrorisé par les chiffres

Le professeur : là, ça l'a frustré, il a pas compris l'exercice... il a été incapable de m'expliquer ce qu'il avait fait

Le chercheur : c'est un bon élève d'habitude chez vous ?

Le professeur : euh,

Le chercheur : il se débrouille ?

Le professeur : non, un peu faible

Le chercheur : d'accord

Le professeur : il arrive difficilement à avoir 11 de moyenne. C'est pour ça que, ne serait-ce que rien que pour lui faudrait que ... La facilité, c'est de dire qu'il y a des lacunes très antérieures, mais aujourd'hui. Le problème, c'est que tous ces gamins-là on aimerait les aider à titre individuel, mais on n'a pas le temps.

Le chercheur : les modalités de l'évaluation sont indiquées sur le sujet

Le professeur : oui

Le chercheur : y'a un barème ? Y a compétences et notes ?

Le professeur : alors, celle-là normalement, elle était pas notée

Le chercheur : celle-là, y a que des compétences

Le professeur : y a que des compétences malgré que, pour moi, j'ai mis une ..., je me suis mis une note pour faire la moyenne pour voir justement quel était le niveau et comment ça allait ; mais normalement y a toujours une note

Le chercheur : donc, vous avez une double, vous avez un double système d'évaluation... que vous donniez après ou pas, c'est

Le professeur : c'est commun à toutes les sciences, on a la double notation... En EIST, on a même enlevé les notes.

Le chercheur : la séance où ils l'ont faite, c'était la panique pour eux, c'était comment ?

Le professeur : le jour où ils ont fait le contrôle ?

5 Le chercheur : oui,

Le professeur : panique totale ! Même les meilleurs..., j'ai bouilli, j'ai explosé... j'avais aussi moi, un peu stressé parce que je voulais qu'il soit fait avant les vacances (!) mais quand je voyais que même ceux qui ont 18 de moyenne le reste du temps, ... mais attendez qu'est-ce qui se passe ? ... À 4 h ½, j'voyais que, j'me suis dit

10 Le chercheur : que cela servait à rien de continuer

Le professeur : bah... que ça avançait pas, même les bons ; j'ai dit « prenez votre cahier, prenez votre cahier et prenez votre cours, faites-le avec votre cours ». Là, ça a été un p'tit peu mieux, mais après on a manqué de temps, alors j'leur ai dit « vous l'emmenez et vous me le rendez ... »

15 Le chercheur : d'accord. Alors, on va sortir quelques instants de ce cas-là : ça vous arrive souvent d'intervenir ou de bouillir en reprenant ce terme...

Le professeur : non !

Le chercheur : d'accord.

Le professeur : euh, euh, non

20 Le chercheur : et vous interprétez ça comment ?

Le professeur : là, que ça a été trop, trop, trop speed, ... autant dans la fabrication du cours, que moi-même parce que c'est quand même pas un cours que je maîtrisais par rapport aux notions de mathématiques, savoir eux, quels étaient leurs antécédents à ce niveau-là, parce qu'effectivement les échelles parce que normalement c'est une notion qui doit être vue en 5^{ème} et par rapport au collègue, est-ce que c'est vu, est-ce que c'est passé, est-ce que ça va se faire ; j'n'avais pas non plus trop la notion de...

Si je faisais les échelles au niveau de la techno, ils allaient voir ça sous un autre angle, peut-être que ça passerait mieux ; mais après, le problème c'est que les élèves tronçonnent vraiment les matières. Ce qu'on fait en maths ils ont ... dans une autre matière que les maths et je n'arrête pas de leur dire que on fait des maths là, c'est des maths ; en techno, on fait des maths et y'en a qui ont du mal, ils tronçonnent complètement

30 Normalement, j'suis pas en panique comme ça !! si je vois un élève qui est en panique, j'vais le voir et je leur repose les questions différemment sur l'exercice

Le chercheur : vous reformulez

Le professeur : oui

Le chercheur : et vous répondez aux questions ?

Le professeur : ça dépend de l'élève. Attendez : si l'élève a vraiment des difficultés,

5 Le chercheur : au cours du contrôle, si un élève vous interpelle en disant... « C'est cela que vous voulez ? »

Le professeur : je réponds à la question, ... oui, je ne donne pas la réponse.

... Je leur demande de lire le sujet... S'il est recto, il le découvre tous en même temps ; s'il est recto-verso, j leur demande de commencer à le lire, qu'ils ont quelques minutes pour me poser des questions ; des fois, j leur dis même « voilà, cet exercice-là, faites bien attention, y a ça, ça et ça... » pour ne pas avoir justement de questions pendant l'évaluation. Les questions, si j'en ai des fois ; selon la pertinence de la question j'y réponds, y a des fois quand ça fait trois fois que j'ai entendues, j réponds plus... C'est ça aussi, ils ont un peu de mal à écouter...

10

Le chercheur... : la correction des copies. Comment vous faites, comment vous avez fait là ?

15 Le professeur : comment j'ai fait là ? J'ai pris ma correction et j'ai coché ! Je fais toujours ma correction forcément avant de donner mon évaluation. Ça me permet de savoir où je vais porter mes points ; et donc, ben là..

Le chercheur : la correction, vous la faites pas en même temps que le sujet ?

Le professeur : si, je fais mon corrigé et j'efface ; je fais moi-même le contrôle

20 Le chercheur : et vous l'évaluez en temps ou pas ?

Le professeur : non. ... l'évaluation du temps : si j'ai mis que deux exercices, j'estime selon la complexité de : là, y avait très peu à faire, là y avait trois opérations ; le temps, c'est vraiment au fil...

25 Le chercheur : vous faites votre corrigé, vous faites votre sujet ; vous avez votre corrigé et vous avez votre paquet de copies.

Le professeur : je coche sauf qu'effectivement, par rapport à là, ce qui s'est passé ... de résultats justes mais pas d'évaluation ...

Le chercheur : vous vous arrêtez ?

Le professeur : comment ça, je m'arrête ?

30 Le chercheur : au bout d'un moment quand vous voyez ça, vous en avez marre , vous allez boire un coup...

Le professeur : non, je me dis euh..., comment j'vais leur trouver des points ?

Le chercheur : d'accord

Le professeur : donc euh..., comment j'vais trouver des points... j'dirais que mon barème va varier selon les élèves ; j'vais être plus strict pour certains qui ont un niveau, un très bon niveau mais que là, effectivement ils ont marqué les unités, j'leur dit ; un élève qui a plus de difficultés, lui qui va avoir mis l'unité même s'il s'est trompé je vais adapter...

5 Le chercheur : vous allez valoriser ?

Le professeur : voilà ! Par contre un élève qui est de bon niveau, bien entendu, j'vais pas faire en sorte qu'il ait une mauvaise note, « mais maintenant c'est pas concevable, r'as pas mis l'unité, alors que toi, tu le sais... ! » ; l'autre, si déjà il a réussi...

Le chercheur : y a pas de contestation ?

10 Le professeur : non, nooon !

Le chercheur : ils viennent pas vous voir ? pas pour ça ?

Le professeur : non, non . Si vous voulez, y a, comment dirais-je ? Si un élève vient me voir parce que il a pas mis son unité, j'ai pas mis de point ; l'autre il a eu le point, mais il a pas mis la bonne unité ; il a quand même mis une unité ; c'qu'il faut, c'est une unité ; après elle est bonne, elle est pas bonne, mais au moins y a l'action on exprime une unité avec une distance. Ils peuvent se tromper parce qu'effectivement quand on voit le tableau de conversion, y en a beaucoup qui savent pas encore ; le but, c'est quand même « on demande une distance en km », on n'a pas mis dans la question « savoir redonner une valeur »

20 Le chercheur : ça aussi, vous le faites avec le prof de math, le tableau de... conversion ?

Le professeur : non

Le chercheur : vous arrêtez pas ; quand vous avez votre paquet de copies, vous corrigez de la première à la dernière ; vous revenez en arrière à certains moments ? Précisément pour ce travail, vous êtes revenu en arrière ?

25 Le professeur : euh, oui, je suis revenu en arrière parce que j'me suis dit que là j'ai accepté le point et là, j'l'ai pas accepté...

Le chercheur : d'accord. Quand vous dites que je sais qu'un élève, il doit réussir correctement et il fait pas aussi bien que..., vous avez tendance à...

Le professeur : c'est plus ce que l'on sait des capacités réelles de l'enfant que l'origine socio professionnelle

30

Le chercheur : vous avez donc une grille de compétences pré-établies, là vous n'avez que deux compétences

Le professeur : oui, là, je n'en avais que deux

Le chercheur : vous utilisez quoi, comme codage ?

Le professeur : alors, on utilise le même en sciences, on fait tous le même codage ; j'évalue un peu de français, la recherche d'informations, .. ainsi que, après, si y a des parties plus informatiques que j'vais faire rentrer dedans. Aussi on a des compétences en histoire, enfin en géographie, quand on fait ... en techno, mais ça n'a rien à voir avec ce cours-là.

5 Le chercheur : vos cotations, c'est comment ?

Le professeur : c'est.... 40 et 80 ; 45% et 80% ; c'est rouge entre 0 et 40 ; c'est orange entre 40 et 80 ; et c'est vert entre 80 et 100 %

Le chercheur : de bonnes réponses

Le professeur : oui

10 Le chercheur : correspondant à la compétence concernée. D'accord. Est-ce que vous tenez compte d'autres compétences que celles que vous avez annoncées ? Est-ce que ça vous arrive..

Le professeur : lors d'une évaluation ?

Le chercheur : oui, dans cette évaluation, par exemple

15 Le professeur : euh..., non

Le chercheur : Pourtant, vous avez cité la justification qui n'est pas une des compétences que vous avez listées en haut. Quel poids... Vous avez beaucoup insisté, en disant « il suffit pas de me donner le résultat ». Est-ce que dans l'évaluation en techno, à un moment donné par exemple vous... l'expression française

20 Le professeur : oui, ça, je l'évalue

Le chercheur : vous l'évaluez

Le professeur : j'ai honte du contrôle parce qu'en fait les compétences...

Le chercheur : y a pas avoir honte...

Le professeur : demander une justification et évaluer

25 Le chercheur : je vais poser la question autrement, indépendamment de c't exemple-là : est-ce que, dans ce que font les élèves, y a des fois où vous vous dites « tiens, vu ce que ..., y a cette compétence-là qu'il faut p't-être que je prenne en compte aussi.

Le professeur : et modifier mon en-tête de compétences

Le chercheur : par exemple, de le modifier ou pas

30 Le professeur : oui, ça m'est arrivé

Le chercheur : d'accord. Dans la correction que j'ai vue, l'insistance que vous mettez dans

Le professeur : la justification

Le chercheur : le produit en croix par exemple, sur ... des élèves ; y a manifestement pour les élèves, y a un problème de transfert qu'ils n'arrivent pas à faire.

Le professeur : et c'est c'qui m'a posé problème effectivement quand j'ai corrigé : le problème... c'est ... dans presque toutes les copies c'est « pourquoi tu fais ce calcul-là, tu n'as pas dit ... », sauf que j'avais pas de critère en haut

Le chercheur : d'accord

5 Le professeur : heureusement que c'est pas noté.

Le chercheur : est-ce que le respect des consignes est une qualité importante pour vous ? dans ce contrôle, est-ce qu'il y avait des consignes particulières ? Y a beaucoup de professeurs de collègue qui font tout un « cirque » pour le respect des consignes. Est-ce que vous faites partie de ces professeurs-là ?

10 Le professeur : en temps ordinaire, oui. Celui-là, j'leur ai demandé de détailler leurs opérations et ... leurs unités

Le chercheur : c'est une consigne scientifique

Le professeur : oui

Le chercheur : c'est pas vous qui choisissez, c'est pas une lubie de pas mettre les unités

15 Le professeur : non, tout à fait

Le chercheur : et vous pénalisez

Le professeur : s'il a pas mis les unités ?

Le chercheur : oui

Le professeur : oui,

20 Le chercheur : même remarque, ça n'intervient pas dans la lecture des compétences

Le professeur : non, non...

Le chercheur : c'qui est intéressant, c'est que vous n'évaluez pas les mêmes choses, suivant que vous mettez une note et suivant que vous évaluez les compétences.

Le professeur : ah, oui.

25 Le chercheur : ça revient à dire ça !

Le professeur : oui

Le chercheur : vous balayez beaucoup plus de choses en mettant une note

Le professeur : qu'en ciblant des compétences

Le chercheur : qu'en ciblant des compétences

30 Le professeur : ça, c'est sûr. Là, j'me suis vraiment aperçu que quand j'ai corrigé, j'avais mis ... les compétences, c'était vraiment insuffisant ; c'est pour ça que

Le chercheur : c'est p't-être parce que y a beaucoup de compétences, dans ce travail-là

Le professeur : mais les compétences, eux ne les voient pas

Le chercheur : pourquoi ils ont eu du mal ? C'est peut-être parce que c'est vraiment quelque chose de difficile

Le professeur : j'pensais pas que ça allait être si difficile !

Le chercheur : oui, ça l'est peut-être quand même !

- 5 Le professeur : c'est surtout que je n'ai pas le recul de leur vécu mathématique pour ça, pour les échelles qu'est-ce qu'il faut connaître ; pour les conversions,

Le chercheur : est-ce que vous avez écrit sur les copies ?

Le professeur : oui

Le chercheur : alors, qu'est-ce que vous écrivez ?

- 10 Le professeur : « unité, point d'interrogation », des points d'interrogation,

Le chercheur : des mots ?

Le professeur : des mots, « pourquoi cette opération ? », des phrases voilà ! Entourer des choses, notamment là on demandait des résultats en mètre, et j'ai entouré le mot « km » pour insister sur les termes de la consigne... C'est vrai

- 15 Le chercheur : une des questions que je vais poser à vos élèves, c'est « est-ce qu'ils comprennent ce que vous écrivez ? »

Le professeur : oui...

Le chercheur : là, on est bien dans la logique « vous avez une intention, en écrivant quelque chose... »

- 20 Le professeur : oui

Le chercheur : attirer l'attention, faire remarquer que..., etc., est-ce que la garçon ou la fille quand il prend sa copie, en voyant cela, il sait véritablement c'que vous cherchez à lui dire.

Le professeur : je ne sais pas !

Le chercheur : ?

- 25 Le professeur : en revanche, les retours que vous avez des élèves, on pourrait l'avoir ?

Le chercheur : pas nominativement

Le professeur : non bien entendu : j'veux pas...

Le chercheur : en revanche, si vous le souhaitez, on pourra faire, à l'occasion d'une fois où je viendrai, je pourrai vous dire « voilà ce qui ressort des élèves... »

- 30 Le professeur : j'sais que ça va pas être positif, parce que le cours a été loin d'être positif,

Le chercheur : ce n'est pas un problème de positivité, je vous redis ce que je vous ai dit tout à l'heure : ce que je cherche à savoir, c'est « est-ce qu'ils comprennent ... »

Le professeur : j' pense que pour eux, la nouveauté, c'est qu'c'était des maths. Les élèves que vous allez interroger, vous allez les prendre au hasard : de toute façon, j'en ai un ou deux trois qui ...

Le chercheur : c'est comme vous voulez ; vous voyez avec M....

5 Le professeur : de toute façon, vous voulez un panel de faibles, de moyens, de forts ? un peu de tout...

Le chercheur : surtout, il faut pas que ce soit des gamins trop coincés ; il faut qu'j'arrive à les faire parler ! J'suis un vieux bonhomme pour eux, relativement intimidant, ce qui est normal... Je vais leur poser une flopée de questions ; il faut que ce soit plutôt des gamins
10 qui parlent ! Après que ce soit des gamins qui soient mauvais, qui soient bons... Vaut mieux que l'éventail soit large, mais c'est pas ça l'essentiel dans un premier temps.

Avant de commencer, j leur demande leur nom, pour que, quand je reviendrai, j prendrai peut-être les mêmes avec peut-être d'autres.

Votre niveau d'exigences pour des élèves de 5^{ème} , est-ce que vous croyez qu'ils ont été
15 surpris ? Est-ce qu'ils sont tombés des nues quand vous avez parlé de la justification ? Est-ce que vous croyez qu'ils sont tombés des nues quand vous avez rappelé qu'un résultat sans unité, ça n'a pas de sens ?

Le professeur : euh, pour moi, j'pensais qu'un résultat sans unité, c'était acquis et répété en math, et donc ça n'avait pas lieu d'être répété : j' pense que c'est assez logique de mettre
20 les unités. Ça m'est déjà arrivé dans d'autre matière, euh dans la techno d'une autre manière dans d'autres évaluations de le faire, parce que généralement, j'fais le même contrôle pour tout le même niveau quand j'm'aperçois de ça lors de mon premier contrôle, aux élèves d'après, j leur dis « faites attention, pensez bien aux unités.... » et des choses comme cela... Là, j'pensais comme c'est le premier jet j'pensais que pour eux ça allait
25 être acquis... c'est assez logique de mettre les unités, mais c'est vrai que je ne l'ai pas rappelé non plus tout comme tout comme j'l'aurais peut-être répété dans l'heure, si le contrôle si ça avait été fait sur table, totalement.... Comme il a été fait à la maison

Quand... je demandais le détail des opérations, j'm'attendais pas effectivement à comme en math qu'ils posent les opérations, ... chose qui n'a pas été faite non plus.

30 Le chercheur : d'accord. Vous pensez que en fait, votre niveau d'exigences ils le connaissent. Vous pensez qu'ils savent c' que vous attendez...

Le professeur : sauf que j' me trompe ! la preuve

Le chercheur : non, c'est pas parce qu'ils ne le font pas qu'ils le savent pas. Vous avez suffisamment insisté pour estimer que...

Le professeur : oui !

Le chercheur : la dernière partie : la restitution. J'ai vu comment ça se passait. Est-ce que vous faites toujours pareil ? Il y a un mélange de travail individuel – c'est ce que j'ai lu – d'interventions auprès de certains élèves soit parce qu'ils vous demandent soit parce que
5 en passant, vous avez constaté que...le garçon et la fille que vous avez appelés au tableau

Le professeur : ..., normalement on corrige ... tout dépend du contrôle. Celui-là, j'ai vraiment insisté parce que j'ai vraiment vu qu'y avait de la difficulté. Donc quand y a vraiment de la difficulté comme ça, j'insiste ...

Le chercheur : vous prenez le temps

10 Le professeur : oui, quand y a vraiment de la difficulté, je prends le temps, parce que vraiment ça n'a pas été compris

Le chercheur : en étant particulièrement cynique, vous croyez qu'ils ont mieux compris maintenant ?

Le professeur : c'est une question... je ne sais pas ! J'espère mais... Quand j'ai fait passer
15 xxx, ça a pris du temps, je me suis dit, la prochaine j'prends xxx qui ... et je me suis vraiment planté parce qu'elle avait pas plus compris ! C'est là que j'peux dire : je sais pas ! Je sais pas si ça a été vraiment bien compris encore une fois, avec cette restitution

Le chercheur : alors avec le même cynisme, vous allez faire quoi..

Le professeur : je vais remettre un... ; j'vais laisser du temps, j'pense que..., j'vais laisser
20 refroidir la chose ; ils vont fabriquer et je vais remettre ma synthèse pour les 5èmes où je reprends cet exercice-là. C'est exactement le même, je changerai juste ma voiture pour pas qu'ils s'en rendent compte, et avec le reste de la synthèse, j'aimerais... j'verrais si vraiment ils font zéro fautes à celui-là pour voir si les notes...

Le chercheur : vous allez le mettre aussi en dernier exercice ou vous allez le poser en
25 premier ?

Le professeur : par rapport à mon contrôle...

Le chercheur : si vous voulez, c'est la question d'ordre que je vous posais tout à l'heure !

Le professeur : ah mais oui, mais j'vais pas me poser la question. Dans ce contrôle, là y a une histoire de plan, après y a la partie sur les échelles ; donner la définition, identifier comme
30 dans le premier exercice et l'exercice-là où y a que les mathématiques qui ressortent. Là pour le coup, ce sera un contrôle : **ce sera, j'pense, dans le même ordre que celui-là parce que c'est comme ça !** Donc, là on va fabriquer de sorte qu'ils voient le logiciel, on fera la synthèse, on reparlera encore des échelles... et je leur ferai ce contrôle-là.

Le chercheur : dernière question : est-ce qu'il y a une chose que vous vouliez dire, que vous n'avez pas dite

Le professeur : à quel point de vue ?

Le chercheur : n'importe...

5 Le professeur : euh ; euh...

Le chercheur : j'peux vous donner des pistes. Est-ce que l'évaluation est un truc qui vous préoccupe indépendamment de ma venue ? est-ce que c'est quelque chose que, quand vous avez été formée, c'est quelque chose qui vous a intéressé, est ce que ça fait partie du métier ou est-ce que c'est une contrainte ?

10 Le professeur : là, c'est pas une contrainte parce que là, j'vérifiais un acquis, j'vérifiais si le cours avait été acquis, c'est pas toujours le cas.... Donc euh... c'est vraiment pour moi, un point pour se positionner par rapport à notre avancée dans ... du programme. Donc euh...

Le chercheur : c'est dur ?

Le professeur : de faire un contrôle ?

15 Le chercheur : de le construire

Le professeur : oui, c'est dur de construire. Et ce que je préfère en fait, c'est de ... En fait j'n'aime pas faire un contrôle, j'aime refaire un contrôle pour l'année suivante. Vous voyez, tous ce qu'on a dit là, j'vais le retravailler en m'disant « ce coup-ci, ça ira, ce sera bon... »

20 Le chercheur : il sera mieux ?

Le professeur : il sera mieux !!! Voilà, mais y a des fois, j'me dis des fois « on baisse trop le niveau », on leur donne tout sous la main, ils réfléchissent plus et c'est ça qui m'embête. Donc au départ, mes contrôles sont plus basés parce que je vais à la pêche, je fais l'exercice, je le comprends, je me dis ça, j'lai mis dans le cours donc ils vont le
25 comprendre donc ça c'est bon, c'est bon... Y a des choses qui sont p't'être accessibles qu'ils ne comprennent pas et que moi, j'ai compris parce que moi, j'suis adulte et que ... que eux ne comprennent pas euh... donc après le degré est peut-être trop

Le chercheur : est-ce que dans un contrôle, est-ce que vous croyez qu'ils ont le temps de chercher ? est-ce qu'ils ont du temps pour travailler ?

30 Le professeur : oui... Franchement pas pour celui-là ! De façon générale, pour moi oui... J leur dis pas

Le professeur : vous remercier, parce que ça me permet de me remettre en cause.

* * *

Étude de cas n°8 : questionnaire-élèves

Questionnaire proposé aux élèves, à la suite d'un contrôle

Nom et prénom de l'élève	
Âge	
Sexe	Garçon Fille
Classe	4 ^{ème}
Date où le questionnaire est rempli	30 mai 2016
Discipline	SVT
Date du contrôle	30 mai 2016
Nom du professeur	
Nom du collège)

Questions générales sur ce contrôle

La longueur

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
1	Ce contrôle a la même longueur que d'habitude					
2	Ce contrôle est plus long que d'habitude					
3	Ce contrôle est moins long que d'habitude					
4	Il y a autant de questions que d'habitude					
5	Il y a moins de questions que d'habitude					
6	Il y a plus de questions que d'habitude					

La difficulté globale

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
7	La difficulté de ce contrôle : c'est comme d'habitude					
8	Ce contrôle est plus difficile que d'habitude					
9	Ce contrôle est moins difficile que d'habitude					

Ce qui est évalué

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
10	Dans ce contrôle, j'ai fait particulièrement attention à la rédaction					
12	À cette époque de l'année, ce sont les compétences évaluées qui sont les plus importantes					
13	À cette époque de l'année, ce sont les connaissances évaluées qui sont les plus importantes					
14	À cette époque de l'année, c'est ma note qui est le plus important					

Ma façon d'aborder l'énoncé

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
15	Avant de commencer, j'ai lu tout l'énoncé pour repérer les questions faciles					
16	J'ai pris les questions dans l'ordre de l'énoncé					
17	J'ai d'abord fait les exercices les plus faciles					
18	J'ai d'abord fait les questions les plus faciles					
19	J'ai commencé par l'exercice qui rapporte le plus de points					

Pendant le contrôle

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
20	Pendant le contrôle, le professeur a répondu à une question que je lui ai posée					
21	Pendant le contrôle, le professeur n'a pas voulu répondre à une question que j'ai posée					
22	Pendant le contrôle, le professeur a circulé dans la classe : il a regardé ce que je faisais					
23	J'ai eu assez de temps pour finir					
24	J'aurais aimé avoir un peu plus de temps					
25	Avant la fin, j'ai tout relu					

La correction en classe

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
26	Je pense que pour mon professeur, le plus important c'est que j'ai compris					
27	Je pense que pour mon professeur, le plus important c'est la note					

Question sur l'exercice

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
28	Cette partie du programme est intéressante					
29	J'ai bien aimé ce contrôle					
30	J'ai reconnu ce qu'on avait fait en classe					
31	C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe					
32	J'aime bien quand il faut simplement réciter des définitions					
33	Pour moi, c'est un contrôle facile					
34	C'est un contrôle où il faut refaire ce qu'on a fait en classe					
35	C'est un contrôle où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe					
36	C'est un contrôle pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus					
37	J'aime bien quand il faut compléter des schémas					
38	J'aime bien quand il faut faire des phrases pour expliquer					

Question. Compléter les deux schémas suivants

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

39	La réponse était dans le cahier					
40	C'est une question facile quand on a bien révisé					
41	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe					
42	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus					

Question 1. Pourquoi parle-t-on de cycle pour le fonctionnement de l'appareil reproducteur de la femme ?

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

43	La réponse était dans le cahier					
44	C'est une question facile quand on a bien révisé					
45	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe					
46	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus					

Question 2. Est-ce pareil pour l'homme ?

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

47	La réponse était dans le cahier					
48	C'est une question facile quand on a bien révisé					
49	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe					
50	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus					

Question 3. Quelle est la durée moyenne d'un cycle chez la femme ?

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

51	La réponse était dans le cahier					
52	C'est une question facile quand on a bien révisé					
53	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe					
54	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus					

Question 4. Estelle a ses règles le 22 mars. Qu'est-ce que cela signifie ?

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

55	La réponse était dans le cahier					
56	C'est une question facile quand on a bien révisé					
57	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe					
58	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus					

Question 5. Quelle sera la date de ses prochaines règles ?

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

59	La réponse était dans le cahier					
60	C'est une question facile quand on a bien révisé					
61	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe					
62	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus					

Question 6. Qu'est-ce que l'ovulation ?

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

63	La réponse était dans le cahier					
64	C'est une question facile quand on a bien révisé					
65	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe					
66	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus					

Question 7. Sachant que l'ovulation a lieu 14 jours avant la fin du cycle, quelle sera la date de la prochaine ovulation ? (en partant du 22 mars)

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

67	La réponse était dans le cahier					
68	C'est une question facile quand on a bien révisé					
69	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe					
70	C'est une question importante pour savoir ce que les élèves ont compris					

Question 8. Estelle a un rapport sexuel non protégé le 2 avril. Ce rapport peut-il provoquer une grossesse ? Expliquez votre réponse.

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

71	La réponse était dans le cahier					
72	C'est une question facile quand on a bien révisé					
73	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe					
74	C'est une question importante pour savoir ce que les élèves ont compris parce que je leur demande d'expliquer					
75	J'ai bien aimé cette question où il faut expliquer					

Question 9. Comment est contrôlé le fonctionnement des appareils reproducteurs dans l'espèce humaine ?

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

76	La réponse était dans le cahier					
77	C'est une question facile quand on a bien révisé					
78	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe					
79	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus					

Question 10. Qu'est-ce que la puberté ?

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

80	La réponse était dans le cahier					
81	C'est une question facile quand on a bien révisé					
82	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe					
83	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus					

Question 11. Comment est déclenchée la puberté dans l'espèce humaine ?

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

84	La réponse était dans le cahier					
85	C'est une question facile quand on a bien révisé					
86	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe					
87	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus					

Question 12. Les hormones sont-elles les mêmes pour la femme et pour l'homme ?

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

88	La réponse était dans le cahier					
89	C'est une question facile quand on a bien révisé					
90	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe					
91	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus					

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire

Questionnaire professeur, à la suite d'un contrôle

Nom et prénom du professeur	
Nb d'années d'ancienneté	14
Classe	4 ^{ème}
Date où le questionnaire est rempli	30 mai 2016
Discipline	SVT
Date du contrôle	30 mai 2016
Nom du collègue	

Questions générales sur ce contrôle

La longueur

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
1	Ce contrôle a la même longueur que d'habitude			X		
2	Ce contrôle est plus long que d'habitude			X		
3	Ce contrôle est moins long que d'habitude	X				
4	Il y a autant de questions que d'habitude	X	X			
5	Il y a moins de questions que d'habitude	X				
6	Il y a plus de questions que d'habitude		X			

La difficulté globale

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
7	La difficulté de ce contrôle : c'est comme d'habitude				X	
8	Ce contrôle est plus difficile que d'habitude	X				
9	Ce contrôle est moins difficile que d'habitude	X				

Ce qui est évalué

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
10	Dans ce contrôle, la rédaction est particulièrement importante			α		
11	À cette époque de l'année, ce sont les compétences évaluées qui sont les plus importantes			α		
12	À cette époque de l'année, ce sont les connaissances évaluées qui sont les plus importantes			α		
13	À cette époque de l'année, ce sont les notes qui sont les plus importantes	α				

→ reproduction humaine oblige...

L'énoncé

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
14	En construisant l'énoncé, j'ai réfléchi à l'ordre des questions				α	
15	Les questions sont posées dans un ordre logique				α	
16	J'ai d'abord posé la question sur les schémas parce que je pense que c'est le plus facile			α		
17	C'est important de donner le barème				α	
18	C'est volontairement que j'ai construit un énoncé avec un seul exercice et des questions qui se suivent				α	
19	Globalement, les évaluations sont plus difficiles en fin d'année qu'en début d'année			α		

*je pense !
mise en confiance.*

Pendant le contrôle

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
20	En début de contrôle, j'ai commenté le sujet			α		
21	Pendant le contrôle, j'ai répondu aux questions des élèves				α	
22	Pendant le contrôle, je n'ai pas voulu répondre aux questions des élèves	α				
23	Pendant le contrôle, j'ai circulé dans la classe et j'ai regardé ce que faisaient les élèves				α	
24	Le temps était suffisant pour que les élèves finissent			α		
25	Normalement, les élèves ont eu le temps de relire			α		

La correction

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
26	Le plus important c'est que les élèves ont compris				α	
27	Le plus important, ce sont les notes qu'obtiennent les élèves	α				
28	Globalement, je suis plus exigeant en fin d'année	α				

Question sur l'énoncé

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
29	Cette partie du programme est intéressante				<input checked="" type="checkbox"/>	
30	Cette partie du programme est importante				<input checked="" type="checkbox"/>	
31	J'aime bien ce contrôle					<input checked="" type="checkbox"/>
32	L'énoncé s'inspire de ce qui a été fait en classe				<input checked="" type="checkbox"/>	
33	L'énoncé reprend exactement ce qui a été fait en classe (par exemple pour les schémas)	<input checked="" type="checkbox"/>				
34	C'est important qu'il y ait des questions où il ne faut que réciter		<input checked="" type="checkbox"/>			
35	Pour moi, c'est un contrôle facile		<input checked="" type="checkbox"/>			
36	C'est un contrôle où il faut refaire ce qu'on a fait en classe			<input checked="" type="checkbox"/>		
37	C'est un contrôle où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe			<input checked="" type="checkbox"/>		
38	C'est un contrôle pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
39	C'est important qu'il y ait des questions avec des schémas à compléter				<input checked="" type="checkbox"/>	
40	C'est important que les élèves rédigent leurs réponses				<input checked="" type="checkbox"/>	
41	C'est un contrôle que les élèves devraient bien réussir			<input checked="" type="checkbox"/>		

pas exactement

ils le savent tous pour moi

j'espère, cela veut dire qu'ils ont compris...

Question. Compléter les deux schémas suivants

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

42	La réponse était dans le cahier				<input checked="" type="checkbox"/>	
43	C'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé			<input checked="" type="checkbox"/>		
44	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe				<input checked="" type="checkbox"/>	
45	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus	<input checked="" type="checkbox"/>				

jamais de question facile.

Question 1. Pourquoi parle-t-on de cycle pour le fonctionnement de l'appareil reproducteur de la femme ?

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

46	La réponse était dans le cahier				<input checked="" type="checkbox"/>	
47	C'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé			<input checked="" type="checkbox"/>		
48	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe				<input checked="" type="checkbox"/>	
49	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus	<input checked="" type="checkbox"/>				

Question 2. Est-ce pareil pour l'homme ?

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

50	La réponse était dans le cahier					✓
51	C'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé			✓		
52	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe					✓
53	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus	✓				

Question 3. Quelle est la durée moyenne d'un cycle chez la femme ?

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

54	La réponse était dans le cahier					✓
55	C'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé					✓
56	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe					✓
57	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus	✓				

Question 4. Estelle a ses règles le 22 mars. Qu'est-ce que cela signifie ?

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

58	La réponse était dans le cahier					✓
59	C'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé			✓		
60	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe			✓		
61	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus			✓		

Question 5. Quelle sera la date de ses prochaines règles ?

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

62	La réponse était dans le cahier					✓
63	C'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé			✓		
64	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe			✓		
65	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus					✓

Question 6. Qu'est-ce que l'ovulation ?

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

66	La réponse était dans le cahier					✓
67	C'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé			✓		
68	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe			✓		
69	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus	✓				

Question 7. Sachant que l'ovulation a lieu 14 jours avant la fin du cycle, quelle sera la date de la prochaine ovulation ? (en partant du 22 mars)

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

70	La réponse était dans le cahier					α
71	C'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé			α		
72	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe			α		
73	C'est une question importante pour savoir ce que les élèves ont compris			α		

Question 8. Estelle a un rapport sexuel non protégé le 2 avril. Ce rapport peut-il provoquer une grossesse ? Expliquez votre réponse.

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

74	La réponse était dans le cahier		α			
75	C'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé		α			
76	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe			α		
77	C'est une question importante pour savoir ce que les élèves ont compris parce que je leur demande d'expliquer				α	

Question 9. Comment est contrôlé le fonctionnement des appareils reproducteurs dans l'espèce humaine ?

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

78	La réponse était dans le cahier					α
79	C'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé			α		
80	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe			α		
81	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus		α			

Question 10. Qu'est-ce que la puberté ?

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

82	La réponse était dans le cahier					α
83	C'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé			α		
84	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe			α		
85	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus	α				

Question 11. Comment est déclenchée la puberté dans l'espèce humaine ?

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

86	La réponse était dans le cahier					α
87	C'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé			α		
88	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe			α		
89	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus	α				

Question 12. Les hormones sont-elles les mêmes pour la femme et pour l'homme ?

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

90	La réponse était dans le cahier					α
91	C'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé			α		
92	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe			α		
93	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus	α				

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire

Étude de cas n°8 : relevé d'observation de l'épreuve
--

Épreuve du 30 mai 2016

14 h 40	Présentation par le professeur : « on répond à une question par une phrase »
14 h 45	Distribution de l'énoncé
14 h 47	Cette évaluation, est « une étape institutionnelle obligée », ce qui est important, « c'est que vous ayez compris. Propos tenus en présence du principal du collège qui a accompagné le chercheur Remarque faite à haute voix : « le schéma est différente de celui qu'on a utilisé en cours. Complétez les deux schémas ; pour le 2 ^{ème} , le troisième en bas [il s'agit de la légende manquante] on l'a vu dans un autre chapitre... ; je le compterai pas, sauf en plus si c'est bon »
14 h 51	Question d'un élève inaudible Réponse du professeur à voix haute : « t'en fais c'que tu veux... »
14 h 53	Questions isolées sur les schémas ; pas de réponses précises
14 h 54	Question inaudible Réponse : « le but [...] Qu'est-ce que tu as retenu ? Il y a des choses plus importantes que d'autres.
14 h 56	Les élèves travaillent dans le silence ; le professeur tourne dans la classe Question à haute voix concernant les schémas : Mutisme du professeur ; puis il donne une précision en plus en ajoutant « mais si t'en n'a pas besoin... »
14 h 59	Intervention directe du professeur : « pour la date..., réfléchissez »
15 h	Question inaudible Réponse à haute voix : « on a étudié les appareils génitaux... [...], alors, comment on appelle ce qui permet de ... »
15 h 01	Question inaudible Réponse : « ce n'est pas une catastrophe, tu rayes proprement »
15 h 03	Le professeur regarde ce que font les élèves
15 h 04	Question inaudible sur la question 9 Réponse à haute voix : « Comment il est contrôlé l'appareil génital ? Qu'est-ce qui va provoquer le fonctionnement ? Le fonctionnement est lié à un contrôle : je te demande ce qui vient contrôler dans les deux cas... »

15 h 05	<p>Interpellations à haute voix : vers un élève qui rêve ; un qui cherche...</p> <p>Question discrète</p> <p>Réponse : « on est sur une question de raisonnement. Je te demande en plus d'expliquer »</p> <p>Réponse vers un autre élève : « regarde le schéma... »</p> <p>« Cela me semble relativement inenvisageable que vous ne trouviez rien »</p>
15 h 07	Professeur assis au bureau
15 h 08	<p>Projection des deux schémas [en couleur] sur le TBI.</p> <p>Commentaires : « nous avons vu... ; les schémas sont différentes ; Il y a un élément qui va contrôler ... Je te demande ... Si tu veux, va à la 8, et peut-être ça te rappellera des choses et tu reviendras en arrière »</p>
15 h 10	<p>Question inaudible</p> <p>Réponse / discussion à propos de « la flèche qui n'est pas au programme du contrôle »</p>
15 h 12	<p>Question inaudible</p> <p>Dialogue « privé »</p>
15 h 14	<p>Sortie du professeur appelé à l'administration</p> <p>Il est remplacé par une de ses collègues [de SVT ?]</p>
15 h 17	Interpellation d'un « clown »
15 h 20	<p>Retour du professeur : « il vous reste 4 minutes ; je vous l'ai distribué à 47 ! »</p> <p>Les élèves s'agitent ; ils ne cherchent plus...</p>
15 h 21	<p>Question à haute voix ; sans réponse</p> <p>Deux élèves discutent au fond de la classe</p>
15 h 23	Intervention : « vérifiez que vous avez mis votre nom, etc... » Je ramasse
15 h 24	<p>« Posez vos stylos »</p> <p>Fin de l'épreuve</p>

EDC n°8 : synthèse des réponses des élèves

		cotation la plus fréquente	réponses 1 ou 2	réponses 3 ou 4	NSP
1	ce contrôle a la même longueur que d'habitude	3	8	12	3
2	ce contrôle est plus long que d'habitude	1	16	6	1
3	ce contrôle est moins long que d'habitude	1	13	9	1
4	il y autant de questions que d'habitude	3	6	14	3
5	il y a moins de questions que d'habitude	1	16	3	4
6	il y a plus de questions que d'habitude	1	12	7	4
7	la difficulté de ce contrôle ; c'est comme d'habitude	3	5	18	0
8	ce contrôle est plus difficile que d'habitude	2	18	5	0
9	ce contrôle est moins difficile que d'habitude	1	14	8	1
10	dans ce contrôle, j'ai fait particulièrement fait attention à la rédaction	3	9	13	1
12	à cette époque de l'année, ce sont les compétences évaluées qui sont les plus importantes	2	11	11	1
13	à cette époque de l'année, ce sont les connaissances évaluées qui sont les plus importantes	3	7	16	0
14	A cette époque de l'année, c'est ma note qui est le plus important	4	10	12	1
15	Avant de commencer, j'ai lu tout l'énoncé pour repérer les questions faciles	1	10	13	0
16	j'ai pris les questions dans l'ordre de l'énoncé	4	10	12	1
18	j'ai d'abord fait les questions les plus faciles	4	8	14	1
20	Pendant le contrôle, le professeur a répondu à une question que je lui ai posée	1	14	6	3
21	Pendant le contrôle, le professeur n'a pas voulu répondre à une question que j'ai posée	1	9	7	7
22	Pendant le contrôle, le professeur a circulé dans la classe : il a regardé ce que je faisais	4	2	19	2
23	J'ai eu assez de temps pour finir	4	9	14	0
24	J'aurais aimé avoir un peu plus de temps	4	5	17	1
25	Avant la fin, j'ai tout relu	4	10	11	2
26	Je pense que pour mon professeur, le plus important c'est que j'ai compris	4	2	19	2
27	Je pense que pour mon professeur, le plus important c'est ma note	1	13	7	3
28	Cette partie du programme est intéressante	3	2	21	0
29	j'ai bien aimé ce contrôle	2	15	7	1
30	J'ai reconnu ce qu'on avait fait en classe	4	4	19	0
31	C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe	3	7	15	1
32	J'aime bien quand il faut simplement réciter des définitions	3	10	12	1
33	Pour moi, c'est un contrôle facile	2	15	7	1
34	C'est un contrôle où il faut refaire ce qu'on a fait en classe	2	10	11	2
35	C'est un contrôle où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	4	6	17	0
36	C'est un contrôle pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	4	6	17	0
37	J'aime bien quand il faut compléter des schémas	1	13	9	1
38	J'aime bien quand il faut faire des phrases pour expliquer	1	16	7	0

		cotation la plus fréquente	réponses 1 ou 2	réponses 3 ou 4	NSP
	compléter les deux schémas suivants				
39	la réponse était dans le cahier	4	3	20	0
40	c'est une question facile quand on a bien révisé	3	7	16	0
41	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3	5	17	1
42	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	3	8	14	1
	question 1				
43	la réponse était dans le cahier	4	7	16	0
44	c'est une question facile quand on a bien révisé	4	5	18	0
45	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	4	1	20	2
46	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	2	9	11	3
	question 2				
47	la réponse était dans le cahier	4	8	12	3
48	c'est une question facile quand on a bien révisé	4	5	17	1
49	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	4	5	17	1
50	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	4	11	11	1
	question 3				
51	la réponse était dans le cahier	4	3	19	1
52	c'est une question facile quand on a bien révisé	4	3	19	1
53	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	4	0	21	2
54	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	1	16	4	3
	question 4				
55	la réponse était dans le cahier	1	14	7	2
56	c'est une question facile quand on a bien révisé	2	11	11	1
57	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3	8	14	1
58	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	4	10	13	0
	question 5				
59	la réponse était dans le cahier	1	14	9	0
60	c'est une question facile quand on a bien révisé	3	8	15	0
61	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	4	5	17	1
62	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	4	11	11	1
	question 6				
63	la réponse était dans le cahier	4	3	20	0
64	c'est une question facile quand on a bien révisé	4	5	17	1
65	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	4	6	16	1
66	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	2	13	10	0
	question 7				
67	la réponse était dans le cahier	1	12	11	0
68	c'est une question facile quand on a bien révisé	2	11	12	0
69	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3	8	14	1
70	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	4	10	12	1

EDC n°8 : synthèse des réponses des élèves

	question 8				
71	la réponse était dans le cahier	4	11	11	1
72	c'est une question facile quand on a bien révisé	4	6	17	0
73	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3	3	20	0
74	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	4	5	16	2
75	j'ai bien aimé cette question où il faut expliquer	2	12	8	2
	question 9				
76	la réponse était dans le cahier	4	10	13	0
77	c'est une question facile quand on a bien révisé	4	9	13	1
78	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	4	8	14	1
79	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	4	9	13	1
	question 10				
80	la réponse était dans le cahier	4	4	19	0
81	c'est une question facile quand on a bien révisé	4	0	22	1
82	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	4	4	19	0
83	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	1	14	9	0
	question 11				
84	la réponse était dans le cahier	4	4	17	2
85	c'est une question facile quand on a bien révisé	4	5	16	2
86	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	4	3	19	1
87	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	1	14	8	1
	question 12				
88	la réponse était dans le cahier	4	4	18	1
89	c'est une question facile quand on a bien révisé	4	4	18	1
90	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	4	5	16	2
91	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	1	10	12	1

Etude de cas n°8 : récapitulatif des réponses du professeur		
		réponses du professeur
1	ce contrôle a la même longueur que d'habitude	3
2	ce contrôle est plus long que d'habitude	3
3	ce contrôle est moins long que d'habitude	1
4	il y a autant de questions que d'habitude	2
5	il y a moins de questions que d'habitude	1
6	il y a plus de questions que d'habitude	2
7	la difficulté de ce contrôle ; c'est comme d'habitude	4
8	ce contrôle est plus difficile que d'habitude	1
9	ce contrôle est moins difficile que d'habitude	1
10	Dans ce contrôle, la rédaction est particulièrement importante	3
11	à cette époque de l'année, ce sont les compétences évaluées qui sont les plus importantes	3
12	à cette époque de l'année, ce sont les connaissances évaluées qui sont les plus importantes	3
13	A cette époque de l'année, ce sont les notes qui sont les plus importantes	1
14	En construisant l'énoncé, j'ai réfléchi à l'ordre des questions	4
15	Les questions sont posées dans un ordre logique	4
16	J'ai d'abord posé la question sur les schémas parce que je pense que c'est plus facile	3
17	C'est important de donner le barème	4
18	C'est volontairement que j'ai construit un énoncé avec un seul exercice et des questions qui se suivent	4
19	Globalement, les évaluations sont plus difficiles en fin d'année qu'en début d'année	3
20	Pendant le contrôle, le professeur a répondu à une question que je lui ai posée	3
21	Pendant le contrôle, j'ai répondu aux questions des élèves	4
22	Pendant le contrôle, je n'ai pas voulu répondre aux questions des élèves	1
23	Pendant le contrôle, j'ai circulé dans la classe et j'ai regardé ce que faisaient les élèves	4
24	Le temps était suffisant pour que les élèves finissent	3
25	Normalement, les élèves ont eu le temps de relire	3

Etude de cas n°8 : récapitulatif des réponses du professeur - page 2		
		réponses du professeur
26	Le plus important, c'est que les élèves ont compris	4
27	Le plus important, ce sont les notes qu'obtiennent les élèves	1
28	Globalement, je suis plus exigeant en fin d'année	1
29	Cette partie du programme est intéressante	4
30	Cette partie du programme est importante	4
31	J'aime bien ce contrôle	0
32	L'énoncé s'inspire de ce qui a été fait en classe	4
33	L'énoncé reprend exactement ce qui a été fait en classe (par exemple, pour les schémas)	1
34	C'est important qu'il y ait des questions où il ne faut que réciter	2
35	Pour moi, c'est un contrôle facile	2
36	C'est un contrôle où il faut refaire ce qu'on a fait en classe	3
37	C'est un contrôle où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3
38	C'est un contrôle pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	3
39	C'est important qu'il y ait des questions avec des schémas à compléter	4
40	C'est important que les élèves rédigent leurs réponses	4
41	C'est un contrôle que les élèves devraient bien réussir	3
Question sur le schémas		
42	la réponse était dans le cahier	4
43	c'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé	3
44	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	4
45	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	1
question 1		
46	la réponse était dans le cahier	4
47	c'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé	3
48	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	4
49	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	1

Etude de cas n° 8 : récapitulatif des réponses du professeur - page 3		
		réponses du professeur
	question 2	
50	la réponse était dans le cahier	4
51	c'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé	3
52	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	4
53	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	1
	question 3	
54	la réponse était dans le cahier	4
55	c'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé	4
56	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	4
57	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	1
	question 4	
58	la réponse était dans le cahier	4
59	c'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé	3
60	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3
61	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	3
	question 5	
62	la réponse était dans le cahier	4
63	c'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé	3
64	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3
65	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	4
	question 6	
66	la réponse était dans le cahier	4
67	c'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé	3
68	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3
69	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	1

Etude de cas n°8 : récapitulatif des réponses du profeseur - page 4		
		réponses du professeur
	question 7	
70	la réponse était dans le cahier	4
71	c'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé	3
72	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3
73	C'est une question importante pour savoir ce que les élèves ont compris	3
	question 8	
74	la réponse était dans le cahier	2
75	c'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé	2
76	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3
77	C'est une question importante pour savoir ce que les élèves ont compris parce que je leur demande d'expliquer	4
	question 9	
78	la réponse était dans le cahier	4
79	c'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé	3
80	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3
81	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	2
	question 10	
82	la réponse était dans le cahier	4
83	c'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé	3
84	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3
85	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	1
	question 11	
86	la réponse était dans le cahier	4
87	c'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé	3
88	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3
89	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	1
	question 12	
90	la réponse était dans le cahier	4
91	c'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé	3
92	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3
93	c'est une question où ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	1

EDC n°9 : questionnaire-élèves

Questionnaire proposé aux élèves, à la suite d'un contrôle

Nom et prénom de l'élève	
Âge	
Sexe	
Date où le questionnaire est rempli	
Discipline	
Date du contrôle	

Questions générales sur ce contrôle

La longueur

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
1	Ce contrôle a la même longueur que d'habitude					
2	Ce contrôle est plus long que d'habitude					
3	Ce contrôle est moins long que d'habitude					
4	Il y a autant de questions que d'habitude					
5	Il y a moins de questions que d'habitude					
6	Il y a plus de questions que d'habitude					

La difficulté globale

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
7	La difficulté de ce contrôle : c'est comme d'habitude					
8	Ce contrôle est plus difficile que d'habitude					
9	Ce contrôle est moins difficile que d'habitude					

Ce qui est évalué

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
10	Dans ce contrôle, j'ai fait particulièrement attention à la rédaction					
11	Je pense gagner un point avec la rédaction					
12	À cette époque de l'année, ce sont les compétences évaluées qui sont les plus importantes					
13	À cette époque de l'année, ce sont les connaissances évaluées qui sont les plus importantes					

14	À cette époque de l'année, c'est ma note qui est le plus important					
----	--	--	--	--	--	--

Ma façon d'aborder l'énoncé

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
15	Avant de commencer, j'ai lu tout l'énoncé pour repérer les questions faciles					
16	J'ai pris les exercices dans l'ordre de l'énoncé					
17	J'ai d'abord fait les exercices les plus faciles					
18	J'ai d'abord fait les questions les plus faciles					
19	J'ai commencé par l'exercice qui rapporte le plus de points					

Pendant le contrôle

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
20	Pendant le contrôle, le professeur a répondu à une question que je lui ai posée					
21	Pendant le contrôle, le professeur n'a pas voulu répondre à une question que j'ai posée					
22	Pendant le contrôle, le professeur a circulé dans la classe : il a regardé ce que je faisais					
23	J'ai eu assez de temps pour finir					
24	J'aurais aimé avoir un peu plus de temps					
25	Avant la fin, j'ai tout relu					

La correction en classe

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
26	Je pense que pour mon professeur, le plus important c'est que j'ai compris					
27	Je pense que pour mon professeur, le plus important c'est la note que j'ai eue					

Question sur chaque exercice

Exercice A : exercice sur les volumes dans les éprouvettes

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
28	J'ai bien aimé cet exercice					
29	J'ai reconnu ce qu'on avait fait en classe					
30	C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe					
31	J'aime bien quand il faut simplement réciter					
32	Pour moi, c'est un exercice facile					
33	C'est un exercice où il faut réciter					
34	C'est un exercice où il faut refaire ce qu'on a fait en classe					
35	C'est un exercice où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe					
36	C'est un exercice pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus					
37	Pour moi, dans cet exercice, le plus important, c'est d'avoir trouvé les résultats					
38	Pour moi, dans cet exercice, le plus important c'est d'être sûr d'avoir réussi					

Exercice B : exercice sur l'étiquette d'un jus de fruit...

		1	2	3	4	NSP
39	J'ai bien aimé cet exercice					
40	J'ai reconnu ce qu'on avait fait en classe					
41	C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe					
42	J'aime bien quand il faut réciter					
43	Pour moi, c'est un exercice facile					
44	C'est un exercice où il faut réciter					
45	C'est un exercice où il faut refaire ce qu'on a fait en classe					
46	C'est un exercice où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe					
47	C'est un exercice pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus					
48	Pour moi, dans cet exercice, le plus important, c'est d'avoir trouvé les résultats					
49	Pour moi, dans cet exercice, le plus important c'est d'être sûr d'avoir réussi					

Exercice C : exercice sur le chat...

		1	2	3	4	NSP
50	J'ai bien aimé cet exercice					
51	C'est un exercice où il faut réciter					
52	C'est un exercice où il faut refaire ce qu'on a fait en classe					
53	C'est un exercice où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe					
54	C'est un exercice pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus					
55	Pour moi, dans cet exercice, le plus important, c'est d'avoir trouvé le résultat					
56	Pour moi, dans cet exercice, c'est d'avoir trouvé une idée pour connaître la masse du chat					
57	Pour moi, dans cet exercice, le plus important c'est d'être sûr d'avoir réussi					

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire

Étude de cas n°9 : questionnaire renseigné par le professeur de physique-chimie – P5
--

Questionnaire – professeur à la suite d'un contrôle

Nom du professeur	
Sexe	Féminin
Date où le questionnaire est renseigné	15/05/16
Discipline	Sciences physiques
Date du contrôle	12/05/16
Nb d'années d'enseignement	13

Si vous souhaitez compléter les réponses que vous donnez dans les tableaux, vous pouvez laisser des commentaires à la fin du questionnaire : si nécessaire, afin de faciliter l'exploitation de ces remarques, merci d'indiquer la / les questions(s) auxquelles elles se rapportent.

Questions générales sur cette évaluation

La longueur

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si vous ne voulez pas répondre

		1	2	3	4	NSP
1	Ce contrôle a la même longueur que d'habitude		x			
2	Ce contrôle est plus long que d'habitude	x				
3	Ce contrôle est moins long que d'habitude			x		
4	Il y a autant de questions que d'habitude		x			
5	Il y a moins de questions que d'habitude			x		
6	Il y a plus de questions que d'habitude		x			

La difficulté globale

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si vous ne voulez pas répondre

		1	2	3	4	NSP
7	La difficulté de ce contrôle : c'est comme d'habitude			x		
8	Ce contrôle est plus difficile que d'habitude		x			
9	Ce contrôle est moins difficile que d'habitude		x			

Ce qui est évalué

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si vous ne voulez pas répondre

		1	2	3	4	NSP
10	Dans ce contrôle, le respect des consignes est important			x		
11	Avec la rédaction, certains élèves vont gagner un point			x		
12	En fin d'année, ce sont les compétences évaluées qui sont les plus importantes			x		
13	En fin d'année, ce sont les connaissances évaluées qui sont les plus importantes			x		
14	En fin d'année, c'est la note qui est le plus important			x		

La forme de l'énoncé

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si vous ne voulez pas répondre

		1	2	3	4	NSP
15	Avant le début, j'ai lu tout l'énoncé à la classe ; j'ai fait quelques commentaires		x			
16	J'ai réfléchi à l'ordre des exercices			x		
17	J'ai d'abord mis les exercices faciles	x				
18	J'ai d'abord mis les exercices courts	x				

Pendant le contrôle

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si vous ne voulez pas répondre

		1	2	3	4	NSP
19	Pendant le contrôle, j'ai répondu aux questions que les élèves ont posées				x	
20	Pendant le contrôle, je n'ai pas voulu répondre aux questions des élèves	x				
21	Pendant le contrôle, j'ai circulé dans la classe pour regarder ce que font les élèves				x	
22	Les élèves ont eu assez de temps pour finir				x	
23	Pour certains élèves, il aurait fallu un peu plus de temps	x				
24	Les élèves ont eu le temps de relire avant la fin			x		

La correction en classe

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si vous ne voulez pas répondre

25	Le plus important, c'est ce que les élèves ont compris				x	
26	Le plus important, c'est la note que les élèves obtiennent		x			

Question sur chaque exercice

Exercice 1 : exercice sur les volumes dans les éprouvettes

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si vous ne voulez pas répondre

		1	2	3	4	NSP
27	J'aime bien cet exercice			x		
28	Cet exercice reprend ce qu'on avait fait en classe				x	
29	On a fait le même exercice en classe				x	
30	C'est un exercice où il faut réciter	x				
31	C'est un exercice facile		x			
32	C'est un exercice où il faut refaire ce qu'on a fait en classe				x	
33	C'est un exercice où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe			x		
34	C'est un exercice pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus			x		
35	Dans cet exercice, le plus important, c'est de trouver le résultat			x		
36	Dans cet exercice, le plus important c'est d'expliquer comment on a fait		x			
37	C'est un exercice pour donner confiance aux élèves		x			

Exercice 2 : exercice sur l'étiquette d'un jus de fruit

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si vous ne voulez pas répondre

		1	2	3	4	NSP
38	J'aime bien cet exercice			x		
39	Cet exercice reprend ce qu'on avait fait en classe		x			
40	On a fait le même exercice en classe	x				
41	C'est un exercice où il faut réciter		x			
42	C'est un exercice facile			x		
43	C'est un exercice où il faut refaire ce qu'on a fait en classe		x			
44	C'est un exercice où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe			x		

45	C'est un exercice pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus			x		
46	Dans cet exercice, le plus important, c'est de trouver le résultat		x			
47	Dans cet exercice, le plus important c'est d'expliquer comment on a fait				x	
48	C'est un exercice que les élèves devraient savoir faire (votre avis avant d'avoir corrigé les copies !)				x	

Exercice C : exercice sur le chat...

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si vous ne voulez pas répondre

		1	2	3	4	NSP
49	J'aime bien cet exercice			x		
50	Cet exercice reprend ce qu'on avait fait en classe		x			
51	On a fait le même exercice en classe	x				
52	C'est un exercice où il faut refaire ce qu'on a fait en classe				x	
53	C'est un exercice où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe				x	
54	Dans cet exercice, le plus important, c'est de trouver le résultat		x			
55	Dans cet exercice, le plus important c'est d'avoir trouvé une idée pour connaître la masse du chat				x	
56	Pour moi, c'est un exercice « sélectif »	x				

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire

		cotation la plus donnée	nb de 1 ou 2	nb de 3 ou 4	NSP
1	ce contrôle a la même longueur que d'habitude	3	4	16	0
2	ce contrôle est plus long que d'habitude	1	11	9	0
3	ce contrôle est moins long que d'habitude	1	14	6	0
4	il y a autant de questions que d'habitude	4	10	10	0
5	il y a moins de questions que d'habitude	1	11	8	1
6	il y a plus de questions que d'habitude	1	12	8	0
7	la difficulté de ce contrôle ; c'est comme d'habitude	2	9	10	1
8	ce contrôle est plus difficile que d'habitude	3	9	11	0
9	ce contrôle est moins difficile que d'habitude	1	14	6	0
10	dans ce contrôle, j'ai fait particulièrement fait attention à la rédaction	3	7	13	0
11	je pense gagner un point avec la rédaction	2	10	10	0
12	à cette époque de l'année, ce sont les compétences évaluées qui sont les plus importantes	4	3	16	1
13	à cette époque de l'année, ce sont les connaissances évaluées qui sont les plus importantes	4	6	14	0
14	A cette époque de l'année, c'est ma note qui est le plus important	4	4	15	1
15	Avant de commencer, j'ai lu tout l'énoncé pour repérer les questions faciles	4	5	15	0
16	j'ai pris les exercices dans l'ordre de l'énoncé	1	10	10	0
17	j'ai d'abord fait les exercices les plus faciles	4	7	13	0
18	j'ai d'abord fait les questions les plus faciles	4	5	15	0
19	j'ai commencé par l'exercice qui rapporte le plus de points	1	17	2	1

EDC n° 9 : synthèse des réponses des élèves

		cotation la plus donnée	nb de 1 ou 2	nb de 3 ou 4	NSP
20	Pendant le contrôle, le professeur a répondu à une question que je lui ai posée	1	6	8	6
21	Pendant le contrôle, le professeur n'a pas voulu répondre à une question que j'ai posée	1	11	4	5
22	Pendant le contrôle, le professeur a circulé dans la classe : il a regardé ce que je faisais	4	1	19	0
23	J'ai eu assez de temps pour finir	4	3	17	0
24	J'aurais aimé avoir un peu plus de temps	1	16	4	0
25	Avant la fin, j'ai tout relu	4	5	15	0
26	Je pense que pour mon professeur, le plus important c'est que j'ai compris	4	1	19	0
27	Je pense que pour mon professeur, le plus important c'est ma note	1	12	8	0
	exercice 1				
28	J'ai bien aimé cet exercice	1	9	11	0
29	J'ai reconnu ce qu'on avait fait en classe	4	6	13	1
30	C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe	3	8	11	1
31	J'aime bien quand il faut simplement réciter	3	9	11	0
32	pour moi, c'est un exercice facile	3	7	13	0
33	c'est un exercice où il faut réciter	1	11	6	3
34	c'est un exercice où il faut refaire ce qu'on a fait en classe	3	4	16	0
35	c'est un exercice où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3	3	16	1
36	c'est un exercice pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	4	8	12	0

		cotation la plus donnée	nb de 1 ou 2	nb de 3 ou 4	NSP
37	Pour moi, dans cet exercice le plus important, c'est de trouver les résultats	4	7	13	0
38	Pour moi, dans cet exercice, le plus important c'est d'être sûr d'avoir réussi	4	3	16	1
	exercice 2				
39	j'ai bien aimé cet exercice	1	10	10	0
40	j'ai reconnu ce qu'on avait fait en classe	3	9	10	1
41	C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe	2	14	5	1
42	j'aime bien quand il faut réciter	1	11	9	0
43	pour moi, c'est un exercice facile	3	7	13	0
44	c'est un exercice où il faut réciter	1	15	5	0
45	c'est un exercice où il faut refaire ce qu'on a fait en classe	3	9	10	1
46	c'est un exercice où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	4	6	12	2
47	c'est un exercice pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	4	8	12	0
48	Pour moi, dans cet exercice le plus important, c'est de trouver les résultats	3	4	16	0
49	Pour moi, dans cet exercice, le plus important c'est d'être sûr d'avoir réussi	4	6	14	0
	exercice 3				
50	j'ai bien aimé cet exercice	4	5	14	1
51	c'est un exercice où il faut réciter	1	13	5	2
52	c'est un exercice où il faut refaire ce qu'on a fait en classe	1	15	4	1

		cotation la plus donnée	nb de 1 ou 2	nb de 3 ou 4	NSP
53	c'est un exercice où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	2	11	6	3
54	c'est un exercice pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	4	5	15	0
55	Pour moi, dans cet exercice le plus important, c'est d'avoir trouvé le résultat	4	8	11	1
56	Pour moi, dans cet exercice, le plus important c'est d'avoir trouvé une idée pour connaître la masse du chat	4	2	17	1
57	Pour moi, dans cet exercice, le plus important c'est d'être sûr d'avoir réussi	4	3	16	1

Etude de cas n°9 : tableau récapitulatif des réponses du professeur - page 1		
		cotation professeur
1	Ce contrôle a la même longueur que d'habitude	2
2	Ce contrôle est plus long que d'habitude	1
3	Ce contrôle est moins long que d'habitude	3
4	Il y a autant de questions que d'habitude	2
5	Il y a moins de questions que d'habitude	3
6	Il y a plus de questions que d'habitude	2
7	La difficulté de ce contrôle ; c'est comme d'habitude	3
8	Ce contrôle est plus difficile que d'habitude	2
9	Ce contrôle est moins difficile que d'habitude	2
10	Dans ce contrôle, le respect des consignes est important	3
11	Avec la rédaction, certains élèves vont gagner un point	3
12	En fin d'année, ce sont les compétences évaluées qui sont les plus importantes	3
13	En fin d'année, ce sont les connaissances évaluées qui sont les plus importantes	3
14	En fin d'année, c'est la note qui est le plus important	3
15	Avant le début, j'ai lu tout l'énoncé à la classe, j'ai fait quelques commentaires	2
16	J'ai réfléchi à l'ordre des exercices	3
17	J'ai d'abord mis les exercices faciles	1
18	J'ai d'abord mis les exercices courts	1
Etude de cas n°9 : tableau récapitulatif des réponses du professeur - page 2		
		cotation professeur

19	Pendant le contrôle, j'ai répondu aux questions que les élèves ont posées	4
20	Pendant le contrôle, je n'ai pas voulu répondre aux questions des élèves	1
21	Pendant le contrôle, j'ai circulé dans la classe pour regarder ce que font les élèves	4
22	Les élèves ont eu assez de temps pour finir	4
23	Pour certains élèves, il aurait fallu un peu plus de temps	1
24	Les élèves ont eu le temps de relire avant la fin	3
25	Le plus important c'est ce que les élèves ont compris	4
26	Le plus important, c'est la note que les élèves obtiennent	2
	exercice 1	
27	J'aime bien cet exercice	3
28	Cet exercice reprend ce qu'on avait fait en classe	4
29	On a fait le même exercice en classe	4
30	C'est un exercice où il faut réciter	1
31	C'est un exercice facile	2
32	C'est un exercice où il faut refaire ce qu'on a fait en classe	4
33	C'est un exercice où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3
34	C'est un exercice pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	3
35	Dans cet exercice, le plus important c'est de trouver le résultat	3
36	Dans cet exercice, le plus important c'est d'expliquer comment on a fait	2
37	C'est un exercice pour donner confiance aux élèves	2

Etude de cas n°9 : tableau récapitulatif des réponses du professeur - page 3		
		cotation professeur
	exercice 2	
38	J'aime bien cet exercice	3
39	Cet exercice reprend ce qu'on avait fait en classe	2
40	On a fait le même exercice en classe	1
41	C'est un exercice où il faut réciter	2
42	C'est un exercice facile	3
43	C'est un exercice où il faut refaire ce qu'on a fait en classe	2
44	C'est un exercice où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3
45	C'est un exercice pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	3
46	Dans cet exercice, le plus important c'est de trouver le résultat	2
47	Dans cet exercice, le plus important c'est d'expliquer comment on a fait	4
48	C'est un exercice que les élèves devraient savoir faire	4
	exercice 3	
49	J'aime bien cet exercice	3
50	Cet exercice reprend ce qu'on avait fait en classe	2
51	On a fait le même exercice en classe	1
52	C'est un exercice où il faut refaire ce qu'on a fait en classe	4
53	C'est un exercice où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	4
54	Dans cet exercice, le plus important c'est de trouver le résultat	2
55	Dans cet exercice, le plus important c'est d'avoir trouvé une idée pour connaître la masse du chat	4
56	Pour moi, c'est un exercice "sélectif"	1

Étude de cas n° 10 : questionnaires-élèves
--

Questionnaire proposé aux élèves, à la suite d'un contrôle

Nom et prénom de l'élève	
Âge	
Sexe	Garçon Fille
Classe	5 ^{ème}
Date où le questionnaire est rempli	2 juin 2016
Discipline	Physique-chimie
Date du contrôle	2 juin 2016
Nom du professeur	
Nom du collègue	

Questions générales sur ce contrôle

La longueur

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
1	Ce contrôle a la même longueur que d'habitude					
2	Ce contrôle est plus long que d'habitude					
3	Ce contrôle est moins long que d'habitude					
4	Il y a autant de questions que d'habitude					
5	Il y a moins de questions que d'habitude					
6	Il y a plus de questions que d'habitude					

La difficulté globale

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
7	La difficulté de ce contrôle : c'est comme d'habitude					
8	Ce contrôle est plus difficile que d'habitude					
9	Ce contrôle est moins difficile que d'habitude					

Ce qui est évalué

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
10	Dans ce contrôle, j'ai fait particulièrement attention à la rédaction					
11	À cette époque de l'année, ce sont les compétences évaluées qui sont les plus importantes					
12	À cette époque de l'année, ce sont les connaissances évaluées qui sont les plus importantes					
13	À cette époque de l'année, c'est ma note qui est le plus important					

Ma façon d'aborder l'énoncé

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
14	Avant de commencer, j'ai lu tout l'énoncé pour repérer les questions faciles					
15	J'ai pris les questions dans l'ordre de l'énoncé					
16	J'ai d'abord fait les questions les plus faciles					
17	J'ai commencé par la question qui rapporte le plus de points					

Pendant le contrôle

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
18	Pendant le contrôle, le professeur a répondu à une question que je lui ai posée					
19	Pendant le contrôle, le professeur n'a pas voulu répondre à une question que j'ai posée					
20	Pendant le contrôle, le professeur a circulé dans la classe : il a regardé ce que je faisais					
21	J'ai eu assez de temps pour finir					
22	J'aurais aimé avoir un peu plus de temps					
23	Avant la fin, j'ai tout relu					

La correction

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
24	Je pense que pour mon professeur, le plus important c'est que j'ai compris					
25	Je pense que pour mon professeur, le plus important c'est la note					

Question sur l'énoncé

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
26	Cette partie du programme m'a bien plu					
27	J'ai bien aimé ce contrôle					
28	J'ai reconnu ce qu'on avait fait en classe					
29	C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe					
30	J'aime bien quand il faut simplement réciter des définitions					
31	Pour moi, c'est un contrôle facile					
32	C'est un contrôle où il faut refaire ce qu'on a fait en classe					
33	C'est un contrôle où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe					
34	C'est un contrôle pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus					
35	J'aime bien quand il n'y a qu'un seul exercice et que les questions se suivent					
36	J'aime bien quand il y a des questions où il faut expliquer					

Question 1 : dans l'eau salée, indique qui est le solvant, le soluté

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
37	La réponse était dans le cahier					
38	C'est une question facile quand on a bien révisé					

Question 2 : L'eau salée est-elle une solution aqueuse ? Justifie ta réponse

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
39	La réponse était dans le cahier					
40	C'est une question facile quand on a bien révisé					
41	J'ai bien aimé cette question où il fallait expliquer					

Question 3. Entourer les bonnes propositions dans la phrase suivante : le sel est **soluble** / **insoluble** / **fond** / **se dissout** dans l'eau

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
42	La réponse était dans le cahier					
43	C'est une question facile quand on a bien révisé					

Question 4. Justifie le choix de tes réponses à l'aide de tes connaissances, en rédigeant des phrases utilisant un vocabulaire précis

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
44	C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe					
45	Pour moi, c'est une question facile					
46	C'est une question où il faut redire ce qu'on a fait en classe					
47	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe					
48	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus					
49	J'ai bien aimé cette question où il fallait expliquer					

Question 5. L'arôme de banane et l'eau salée sont-ils miscibles ? Justifie ta réponse.

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
50	C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe					
51	Pour moi, c'est une question facile					
52	C'est une question où il faut redire ce qu'on a fait en classe					
53	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe					
54	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus					
55	J'ai bien aimé cette question où il fallait expliquer					

Question 6. Comment procèderais-tu pour récupérer l'arôme de banane contenu dans l'ampoule à décanter ? Rédige la manipulation que tu effectuerais.

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
56	C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe					
57	Pour moi, c'est une question facile					
58	C'est une question où il faut redire ce qu'on a fait en classe					
59	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe					
60	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus					
61	J'ai bien aimé cette question où il fallait expliquer					

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire

Questionnaire professeur, à la suite d'un contrôle

Nom et prénom du professeur	
Nb d'années d'ancienneté	
Classe	5 ^{ème}
Date où le questionnaire est rempli	2 juin 2016
Discipline	Physique-chimie
Date du contrôle	2 juin 2016
Nom du collègue	

Questions générales sur ce contrôle

La longueur

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
1	Ce contrôle a la même longueur que d'habitude			x		
2	Ce contrôle est plus long que d'habitude	x				
3	Ce contrôle est moins long que d'habitude	x				
4	Il y a autant de questions que d'habitude		x			
5	Il y a moins de questions que d'habitude			x		
6	Il y a plus de questions que d'habitude		x			

La difficulté globale

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
7	La difficulté de ce contrôle : c'est comme d'habitude		x			
8	Ce contrôle est plus difficile que d'habitude		x			
9	Ce contrôle est moins difficile que d'habitude			x		

Ce qui est évalué

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
10	Dans ce contrôle, la rédaction est particulièrement importante				x	
11	À cette époque de l'année, ce sont les compétences évaluées qui sont les plus importantes			x		
12	À cette époque de l'année, ce sont les connaissances évaluées qui sont les plus importantes			x		
13	À cette époque de l'année, ce sont les notes qui sont les plus importantes	x				

L'énoncé

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
14	En construisant l'énoncé, j'ai réfléchi à l'ordre des questions				x	
15	Les questions sont posées dans un ordre logique				X	
16	C'est important de donner le barème				x	
17	C'est volontairement que j'ai construit un sujet avec un seul exercice et des questions qui se suivent				x	
18	Globalement, les évaluations sont plus difficiles en fin d'année qu'en début d'année	x				

Pendant le contrôle

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
19	En début de contrôle, j'ai commenté le sujet	x				
20	Pendant le contrôle, j'ai répondu aux questions des élèves			x		
21	Pendant le contrôle, je n'ai pas voulu répondre aux questions des élèves	x				
22	Pendant le contrôle, j'ai circulé dans la classe et j'ai regardé ce que faisaient les élèves	x				
23	Le temps était suffisant pour que les élèves finissent				x	
24	Normalement, les élèves ont eu le temps de relire				x	

La correction

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
25	Le plus important c'est que les élèves ont compris				x	
26	Le plus important, ce sont les notes qu'obtiennent les élèves	x				
27	Globalement, je suis plus exigeante en fin d'année			x		

Question sur l'énoncé

Pour chaque affirmation, donnez votre niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
28	Cette partie du programme est intéressante		x			
29	Cette partie du programme est importante		x			
30	J'aime bien ce contrôle	x				
31	L'énoncé s'inspire de ce qui a été fait en classe				x	
32	L'énoncé reprend exactement ce qui a été fait en classe (par exemple, le schéma)			x		
33	C'est important qu'il y ait des questions où il ne faut que réciter	x				
34	Pour moi, c'est un contrôle facile		x			
35	C'est un contrôle où il faut refaire ce qu'on a fait en classe			x		
36	C'est un contrôle où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe			x		
37	C'est un contrôle pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus		x			
38	C'est important à cette époque de l'année de poser plusieurs questions pour lesquelles les élèves doivent justifier et rédiger.			x		
39	C'est un contrôle que les élèves devraient bien réussir				x	

Question 1 : dans l'eau salée, indique qui est le solvant, le soluté

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
40	La réponse était dans le cahier				x	
41	C'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé				x	

Question 2 : L'eau salée est-elle une solution aqueuse ? Justifie ta réponse

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
42	La réponse était dans le cahier				x	
43	C'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé				x	
44	C'est une question importante pour savoir ce que les élèves ont compris parce que je leur demande de justifier		x			

Question 3. Entourer les bonnes propositions dans la phrase suivante : le sel est **soluble** / **insoluble** / **fond** / **se dissout** dans l'eau

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
45	La réponse était dans le cahier				x	
46	C'est une question facile pour les élèves qui ont bien révisé				x	

Question 4. Justifie le choix de tes réponses à l'aide de tes connaissances, en rédigeant des phrases utilisant un vocabulaire précis

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
47	C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe				x	
48	Pour moi, c'est une question facile		x			
49	C'est une question où il faut redire ce qu'on a fait en classe		x			
50	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe			x		
51	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus			x		
52	C'est une question importante pour savoir ce que les élèves ont compris parce que je leur demande de justifier et de rédiger		x			
53	Je pense que pour mes élèves, l'explication à donner est plus difficile pour cette question que pour la question 2			x		

Question 5. L'arôme de banane et l'eau salée sont-ils miscibles ? Justifie ta réponse.

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
54	C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe					
55	Pour moi, c'est une question facile			x		
56	C'est une question où il faut redire ce qu'on a fait en classe		x			
57	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe			x		
58	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus			x		
59	C'est une question importante pour savoir ce que les élèves ont compris parce que je leur demande de justifier		x			

Question 6. Comment procèderais-tu pour récupérer l'arôme de banane contenu dans l'ampoule à décanter ? Rédige la manipulation que tu effectuerais.

Pour chaque affirmation, donne ton niveau d'accord de 1 à 4 : 1 pas du tout d'accord ; 2, plutôt pas d'accord ; 3, plutôt d'accord ; 4, tout à fait d'accord ; NSP (ne se prononce pas), si tu ne veux pas répondre

		1	2	3	4	NSP
60	C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe				x	
61	Pour moi, c'est une question facile				x	
62	C'est une question où il faut redire ce qu'on a fait en classe			x		
63	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe			x		
64	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas ; il faut réfléchir en plus		x			
65	C'est une question importante pour savoir ce que les élèves ont compris parce que je leur demande de rédiger		x			

Etude de cas n°10 : synthèse des réponses des élèves - page 1					
		valeur la plus fréquente	Effectif 1 ou 2	Effectif 3 ou 4	NSP
1	ce contrôle a la même longueur que d'habitude	3	2	16	0
2	ce contrôle est plus long que d'habitude	1	17	1	0
3	ce contrôle est moins long que d'habitude	1	12	5	1
4	il y autant de questions que d'habitude	3	5	12	1
5	il y a moins de questions que d'habitude	1	13	3	2
6	il y a plus de questions que d'habitude	1	16	0	2
7	la difficulté de ce contrôle ; c'est comme d'habitude	4	1	16	1
8	ce contrôle est plus difficile que d'habitude	1	15	2	1
9	ce contrôle est moins difficile que d'habitude	2	13	3	2
10	dans ce contrôle, j'ai fait particulièrement fait attention à la rédaction	3	5	10	3
11	à cette époque de l'année, ce sont les compétences évaluées qui sont les plus importantes	3	4	11	3
12	à cette époque de l'année, ce sont les connaissances évaluées qui sont les plus importantes	3	3	11	4
13	A cette époque de l'année, c'est ma note qui est le plus important	3	3	11	4
14	Avant de commencer, j'ai lu tout l'énoncé pour repérer les questions faciles	1	10	8	0
15	j'ai pris les questions dans l'ordre de l'énoncé	4	7	11	0
16	j'ai d'abord fait les questions les plus faciles	4	9	9	0
17	J'ai commencé par la question qui rapporte le plus de points	1	16	2	0
		valeur la plus fréquente	Effectif 1 ou 2	Effectif 3 ou 4	NSP
18	Pendant le contrôle, le professeur a répondu à une question que je lui ai posée	1	8	7	3
19	Pendant le contrôle, le professeur n'a pas voulu répondre à une question que j'ai posée	1	14	3	1
20	Pendant le contrôle, le professeur a circulé dans la classe : il a regardé ce que je faisais	1	13	3	2
21	J'ai eu assez de temps pour finir	4	2	16	0
22	J'aurais aimé avoir un peu plus de temps	1	16	2	0
23	Avant la fin, j'ai tout relu	4	5	13	0
24	Je pense que pour mon professeur, le plus important c'est que j'ai compris	4	2	15	1
25	Je pense que pour mon professeur, le plus important c'est ma note	2	12	5	1

Etude de cas n°10 : synthèse des réponses des élèves - page 2					
		valeur la plus fréquente	Effectif 1 ou 2	Effectif 3 ou 4	NSP
26	Cette partie du programme m'a bien plu	3	3	15	0
27	J'ai bien aimé ce contrôle	3	8	9	1
28	J'ai reconnu ce qu'on avait fait en classe	4	3	13	2
29	C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe	3	1	15	2
30	J'aime bien quand il faut simplement réciter des définitions	4	7	9	2
31	Pour moi, c'est un contrôle facile	3	3	10	5
32	C'est un contrôle où il faut refaire ce qu'on a fait en classe	4	3	13	2
33	C'est un contrôle où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	4	1	15	2
34	C'est un contrôle pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	0	8	6	4
35	J'aime bien quand il faut compléter des schémas	0	3	9	6
36	J'aime bien quand il faut faire des phrases pour expliquer	2	10	4	4
question 1					
37	la réponse était dans le cahier	4	1	17	0
38	c'est une question facile quand on a bien révisé	4	4	13	1
question 2					
39	la réponse était dans le cahier	4	2	15	1
40	c'est une question facile quand on a bien révisé	4	2	13	3
41	j'ai bien aimé cette question où il fallait expliquer	0	7	7	4
question 3					
42	la réponse était dans le cahier	4	2	15	1
43	c'est une question facile quand on a bien révisé	4	3	15	0
question 4					
44	c'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe	4	2	14	2
45	pour moi, c'est une question facile	3	5	11	2
46	c'est une question où il faut redire ce qu'on a fait en classe	4	2	13	3
47	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	4	3	12	3
48	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	3	5	10	3
49	j'ai bien aimé cette question où il fallait expliquer	0	7	7	4
question 5					
50	c'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe	4	2	11	5
51	pour moi, c'est une question facile	0	6	8	4
52	c'est une question où il faut redire ce qu'on a fait en classe	2	6	8	4
53	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	0	5	8	5
54	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	0	6	7	5
55	j'ai bien aimé cette question où il fallait expliquer	0	6	7	5
question 6					
56	c'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe	4	4	13	1
57	pour moi, c'est une question facile	4	5	11	2
58	c'est une question où il faut redire ce qu'on a fait en classe	3	4	13	1
59	c'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	4	3	13	2
60	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	3	7	7	4
61	j'ai bien aimé cette question où il fallait expliquer	4	5	9	4

Etude de cas n°10 : tableau récapitulatif des réponses du professeur - page 1		
		réponse du professeur
1	Ce contrôle a la même longueur que d'habitude	3
2	Ce contrôle est plus long que d'habitude	1
3	Ce contrôle est moins long que d'habitude	1
4	Il y a autant de questions que d'habitude	2
5	Il y a moins de questions que d'habitude	3
6	Il y a plus de questions que d'habitude	2
7	La difficulté de ce contrôle ; c'est comme d'habitude	2
8	Ce contrôle est plus difficile que d'habitude	2
9	Ce contrôle est moins difficile que d'habitude	3
10	Dans ce contrôle, la rédaction est particulièrement importante	4
11	A cette époque de l'année, ce sont les compétences évaluées qui sont les plus importantes	3
12	A cette époque de l'année, ce sont les connaissances évaluées qui sont les plus importantes	3
13	A cette époque de l'année, ce sont les notes qui sont les plus importantes	1

Etude de cas n°10 : tableau récapitulatif des réponses du professeur - page 2		
L'énoncé		réponse du professeur
14	En construisant l'énoncé, j'ai réfléchi à l'ordre des questions	4
15	Les questions sont posées dans un ordre logique	4
16	C'est important de donner le barème	4
17	C'est volontairement que j'ai construit un sujet avec un seul exercice et des questions qui se suivent	4
18	Globalement, les évaluations sont plus difficiles en fin d'année qu'en début d'année	0
Pendant le contrôle		
19	En début de contrôle, j'ai commenté le sujet	1
20	Pendant le contrôle, j'ai répondu aux questions des élèves	3
21	Pendant le contrôle, je n'ai pas voulu répondre aux questions des élèves	1
22	Pendant le contrôle, j'ai circulé dans la classe et j'ai regardé ce que faisaient les élèves	1
23	Le temps était suffisant pour que les élèves finissent	4
24	Normalement, les élèves ont eu le temps de relire	4

Etude de cas n°10 : tableau récapitulatif des réponses du professeur - page 3		
la correction		réponse du professeur
25	Le plus important c'est que les élèves ont compris	4
26	Le plus important, ce sont les notes qu'obtiennent les élèves	1
27	Globalement, je suis plus exigeante en fin d'année	3
Question sur l'énoncé		
28	Cette partie du programme est intéressante	2
29	Cette partie du programme est importante	2
30	J'aime bien ce contrôle	1
31	L'énoncé s'inspire de ce qui a été fait en classe	4
32	L'énoncé reprend exactement ce qui a été fait en classe (par exemple, le schéma)	3
33	C'est important qu'il y ait des questions où il ne faut pas réciter	1
34	Pour moi, c'est un contrôle facile	2
35	C'est un contrôle où il refaire ce qu'on a fait en classe	3
36	C'est un contrôle où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3
37	C'est un contrôle pour lequel ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	2
38	C'est important à cette époque de l'année de poser plusieurs questions pour lesquelles les élèves doivent justifier et rédiger	3
39	C'est un contrôle que les élèves devraient bien réussir	4

Etude de cas n°10 : tableau récapitulatif des réponses du professeur - page 4		
question 1		réponse du professeur
40	La réponse était dans le cahier	4
41	C'est une question facile quand on a bien révisé	4
question 2		
42	La réponse était dans le cahier	4
43	C'est une question facile quand on a bien révisé	4
44	C'est une question importante pour savoir ce que les élèves ont compris parce que je leur demande de justifier	2
question 3		
45	La réponse était dans le cahier	4
46	C'est une question facile quand on a bien révisé	4
question 4		
47	C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe	4
48	Pour moi, c'est une question facile	2
49	C'est une question où il faut redire ce qu'on a fait en classe	2
50	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3
51	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	3
52	C'est une question importante pour savoir ce que les élèves ont compris parce que je leur demande de justifier	2
53	Je pense que pour mes élèves, l'explication à donner est plus compliquée pour cette question que pour la question 2	4

Etude de cas n°10 : tableau récapitulatif des réponses du professeur - page 5		
Question 5		
54	C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe	0
55	Pour moi, c'est une question facile	3
56	C'est une question où il faut redire ce qu'on a fait en classe	2
57	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3
58	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	3
59	C'est une question importante pour savoir ce que les élèves ont compris parce que je leur demande de justifier	2
question 6		réponse du professeur
60	C'était la même chose que ce qu'on avait fait en classe	4
61	Pour moi, c'est une question facile	4
62	C'est une question où il faut redire ce qu'on a fait en classe	3
63	C'est une question où il faut utiliser ce qu'on a fait en classe	3
64	C'est une question pour laquelle ce qu'on a fait en classe ne suffit pas : il faut réfléchir en plus	2
65	C'est une question importante pour savoir ce que les élèves ont compris parce que je leur demande de justifier	2

Etude de cas multiples : tableau récapitulatif des réponses des professeurs - page 1									
		physique - chimie		math	SVT		technologie		
Question 1, Par rapport aux affirmations, niveau d'accord		P2	P5	P4	P6	P7	P8	P3	P9
l'approche historique est importante dans l'enseignement des sciences	R1-1	2	2	4	4	4	0	4	4
les représentations initiales des élève sont à prendre en compte	R1-2	4	3	3	4	4	4	4	0
les élèves doivent faire la différence entre une information et un savoir scientifique	R1-3	3	3	4	3	4	2	4	4
les élèves doivent faire la différence entre une connaissance et un savoir scientifique	R1-4	0	3	3	0	4	2	4	0
le cours a pour but de doter les élèves de savoirs scientifiques	R1-5	3	3	2	3	3	3	3	4
La distinction entre savoir commun et savoir scientifique est un objectif de l'enseignement	R1-6	0	3	0	1	0	4	0	4
le débat scientifique est utile en classe	R1-7	4	1	3	4	4	3	2	3
les TP servent à illustrer une nouvelle notion	R1-8	4	3	0	3	3	4	4	4
les TP servent à introduire une nouvelle notion	R1-9	4	3	0	3	3	4	2	4
les savoirs scientifiques ne se discutent pas	R1-10	1	3	3	1	1	2	0	1
les savoirs scolaires sont des savoirs scientifiques	R1-11	1	2	1	2	0	1	2	0
	SCORE	26	29	23	28	30	29	29	28
QUESTION 2. Paramètres du métier d'élève. Importance que vous lui donnez									
l'élève doit apprendre sans relâche	R2-1	3	4	1	2	2	0	3	1
il ne doit jamais abandonner	R2-2	4	4	4	4	4	4	4	4
il doit poser des questions quand il ne comprend pas	R2-3	4	4	4	3	4	4	4	4
il doit être organisé	R2-4	3	4	3	3	4	2	4	2
il doit être attentif, concentré en classe	R2-5	4	4	4	3	4	4	4	4
il doit participer en classe	R2-6	3	4	2	3	4	4		3
il doit prendre les consignes au sérieux	R2-7	4	4	3	4	4	4	3	4
il doit être bon élève	R2-8	1	2	1	1	1	1	2	1
il doit avoir régulièrement son "matériel"	R2-9	4	4	4	4	4	4	4	4
	SCORE	30	34	26	27	31	27	28	27

Etude de cas multiples : tableau récapitulatif des réponses des professeurs - page 2									
		physique - chimie		math	SVT		technologie		
QUESTION 3 : les représentations concernant les élèves. Degré d'adhésion avec les		P2	P5	P4	P6	P7	P8	P3	P9
Les élèves ne sont pas intéressés	R3-1	1	4	1	0	0	2	1	1
les élèves sont très passifs	R3-2	1	4	3	0	0	2	1	1
les élèves travaillent moins en petits groupes	R3-3	1	2	3	0	0	2	2	1
les élèves ne sont pas du tout autonomes dans leur travail	R3-4	2	4	3	0	0	2	2	1
	SCORE	5	14	10			8	6	4
QUESTION 4 : raisons qui peuvent expliquer la réussite à vos évaluations									
être attentif en classe	R4-1	4	3	4	3	4	4	4	4
travailler régulièrement	R4-2	3	4	3	4	4	3	3	2
participer en classe	R4-3	3	3	2	3	4	4	3	1
poser des questions s'il n'a pas compris quelque chose	R4-4	3	4	4	4	4	4	4	4
	SCORE	13	14	13	14	16	15	14	11
QUESTION 5. différentes raisons qui peuvent expliquer les difficultés. Degré d'adhésion									
le manque de travail	R5-1	4	4	4	3	3	3	2	4
le manque d'attention en classe	R5-2	3	3	4	3	3	4	4	4
le manque de méthode pour préparer un contrôle	R5-3	3	4	2	4	3	2	2	4
la motivation	R5-4	3	4	2	4	4	2	2	4
une mauvaise entente avec vous	R5-5	1	4	1	3	2	1	2	1
les conditions sociales	R5-6	2	1	4	4	4	4	4	1
la fatigue générale et conjoncturelle	R5-7	3	3	1	3	4	1	4	4
	SCORE	19	23	18	24	23	17	20	22

Etude de cas multiples : tableau récapitulatif des réponses des professeurs - page 3									
		physique - chimie		math	SVT		technologie		
QUESTION 6. Métier d'enseignant. Importance des éléments suivants		P2	P5	P4	P6	P7	P8	P3	P9
enseigner la discipline que j'aime	R6-1	4	4	4	4	4	3	3	4
l'autonomie dans le travail	R6-2	4	2	3	4	4	3	4	4
le temps libre, les vacances	R6-3	1	2	4	3	2	3	2	1
l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée	R6-4	2	1	4	4	2	3	2	3
le contact avec les élèves	R6-5	4	2	2	4	4	3	4	4
transmettre des savoirs, des connaissances	R6-6	3	4	4	4	4	3	4	4
exercer une fonction éducative	R6-7	4	3	1	4	4	2	1	1
les relations entre collègues	R6-8	3	1	2	3	1	2	3	1
la vocation	R6-9	4	1	0	4	4	3	3	1
	SCORE	29	20	24	34	29	25	26	23
QUESTION 7. le sens que vous donnez au contact avec les élèves. Degré d'adhésion									
une façon de rester jeune	R7-1	1	1	1	1	2	0	3	1
une remise en question constante de soi	R7-2	3	4	1	4	4	3	3	4
la spontanéité des rapports avec les jeunes	R7-3	3	2	1	3	3	4	3	4
un remède contre la routine	R7-4	4	1	1	2	3	3	2	1
le plaisir de transmettre des connaissances	R7-5	3	4	4	4	4	4	4	4
	SCORE	14	12	8	14	16	14	15	14
QUESTION 8. Les choix pédagogiques. Parmi les possibilités suivantes, indiquez la fréquence avec laquelle vous l'utilisez. 4 : très régulièrement ; 1 jamais									
le cours magistral	R8-1	2	2	3	1	1	1	2	1
le cours dialogué	R8-2	4	3	3	3	3	3	3	3
dans un cours dialogué, vous sollicitez les élèves en fonction leur capacité à répondre	R8-3	4	3	0	1	1	2	3	3
dans un cours dialogué, vous ne donnez la parole qu'aux élèves qui la demandent	R8-4	4	3	0	4	4	3	2	3
le travail en groupes	R8-5	3	2	2	3	3	4	4	4
la pédagogie différenciée	R8-6	3	2	2	3	3	2	2	2
la pédagogie par objectifs	R8-7	3	1	3	4	4	4	3	4
la pédagogie de projet	R8-8	2	1	2	3	3	3	2	4
	SCORE	25	17	15	22	22	22	21	24

Etude de cas multiples : tableau récapitulatif des réponses des professeurs - page 4									
QUESTION 9. les méthodes et outils. Parmi les méthodes et les outils suivants, indiquez la fréquence avec laquelle vous l'utilisez. 4 : très régulièrement ; 1 jamais		physique - chimie		math	SVT		technologie		
		P2	P5	P4	P6	P7	P8	P3	P9
la mise en activité des élèves	R9-1	3	2	4	4	4	4	2	4
l'organisation de débat (scientifique) entre les élèves	R9-2	4	3	2	3	3	3	3	3
la différenciation des activités proposées aux élèves	R9-3	2	1	2	4	3	2	4	4
les exposés faits par les élèves	R9-4	2	3	1	2	0	3	3	2
la correction au tableau faite par un élève plutôt à l'aise	R9-5	3	3	3	4	3	2	3	2
la correction au tableau faite par un élève plutôt en difficulté	R9-6	3	3	3	4	3	3	3	2
en début d'heure, vous vérifiez que les élèves ont appris ce qui a été fait la fois précédente	R9-7	4	3	4	2	3	4	3	3
vous donnez des "devoirs/travaux à faire à la maison" pour le cours suivant	R9-8	4	4	4	2	3	3	3	2
	SCORE	25	22	23	25	22	24	24	22
QUESTION 10. La pratique du métier. Pour chacun des aspects suivants du métier de professeur de collège, indiquez le niveau de difficulté que vous lui attribuez (de 1 à 4)									
préparer son cours	R10-1	3	4	1	1	3	3	3	3
intéresser ses élèves	R10-2	3	4	2	2	3	3	3	3
gérer la classe	R10-3	1	4	3	2	1	4	1	2
préparer un contrôle	R10-4	2	4	1	2	1	1	2	2
corriger un contrôle	R10-5	2	4	1	2	2	1	2	2
rendre un contrôle	R10-6	3	4	1	1	1	3	2	2
parler des élèves en conseil de classe	R10-7	1	4	1	1	2	3	2	2
	SCORE	15	28	10	11	13	18	15	16
QUESTION 11. Rapport à l'évaluation, en tant qu'élève. 5 : bons ; 4 : plutôt bons ; 3 : ni bons, ni mauvais ; 2 : plutôt mauvais ; 1 : mauvais									
vos souvenirs de l'évaluation de façon générale, en tant qu'élève sont	R11-1	4	4	4	3	4	2	3	3
vos souvenirs de l'évaluation dans la discipline que vous enseignez, en tant qu'élève sont	R11-2	5	3	4	2	4	5	5	0
	SCORE	9	7	8	5	8	7	8	3

Etude de cas multiples : tableau récapitulatif des réponses des professeurs - page 5									
		physique - chimie		math	SVT		technologie		
QUESTION 12. Vocabulaire. Indiquez pour chaque terme du tableau, la fréquence avec laquelle vous l'utilisez avec vos collègues. 4 : très régulièrement ; 3 : souvent ; 2 : rarement ; 1 : jamais		P2	P5	P4	P6	P7	P8	P3	P9
évaluation	R12-1	4	2	4	3	3	4	3	2
contrôle	R12-2	3	3	4	1	2	1	3	2
notation	R12-3	1	1	4	2	2	1	1	1
évaluation formative	R12-4	1	1	2	2	2	2	1	1
moyenne	R12-5	1	2	3	2	2	3	4	2
évaluation sommative	R12-6	1	1	2	2	2	2	1	1
	SCORE	11	10	19	12	13	13	13	9
QUESTION 13. Indiquez la fréquence avec laquelle vous faites la distinction indiquée ci-dessous									
Quand je parle avec mes élèves, je distingue évaluation formative et évaluation sommative	R13	1	1	1	3	2	2	3	1
QUESTION 14. Pratiques d'évaluation. 4 : en général ; 3 : souvent ; 2 : je n'y fais pas attention ; 1 : jamais									
Quand vous préparez une évaluation, vous ne choisissez pas les mêmes tâches, selon qu'il s'agit d'une évaluation sommative ou formative	R14	4	0	1	1	2	4	2	2
QUESTION 15. Pour chacune des ressources listées dans le tableau, indiquez l'importance que vous lui donnez dans la préparation d'une évaluation									
ce que vous avez fait en classe	R15-1	4	4	4	4	4	4	4	4
le manuel de la classe	R15-2	1	2	1	1	2	0	1	1
d'autres manuels	R15-3	1	3	1	1	2	0	1	1
les sites institutionnels	R15-4	1	3	1	3	3	4	0	1
les sites d'associations de spécialistes	R15-5	0	3	1	3	3	3	1	1
les échanges avec les collègues	R15-6	3	2	3	2	2	4	3	1
ce que vous avez fait en formation	R15-7	1	1	1	2	1	4	2	4
vos sujets des années précédentes	R15-8	2	2	2	3	3	4	3	3
	SCORE	13	20	14	19	20	23	15	16

Etude de cas multiples : tableau récapitulatif des réponses des professeurs - page 6									
QUESTION 16. Pour chacun des éléments, indiquez l'importance que vous lui donnez dans la préparation d'une évaluation		physique - chimie		math	SVT		technologie		
		P2	P5	P4	P6	P7	P8	P3	P9
le programme	R16-1	3	4	4	3	3	4	3	4
les travaux faits par les élèves que vous avez corrigés	R16-2	3	4	3	4	4	4	4	4
les résultats de l'évaluation précédente	R16-3	4	2	2	1	3	3	3	2
des paramètres extérieurs : la fatigue des élèves, la période de l'année, des contrôles	R16-4	1	1	1	3	3	2	1	3
la difficulté de la partie du programme que vous évaluez	R16-5	3	3	2	3	3	4	4	4
	SCORE	14	14	12	14	16	17	15	17
QUESTION 17, Donnez votre degré d'adhésion avec les affirmations suivantes. De 1 (pas du tout d'accord) à (tout à fait d'accord)									
L'évaluation fait partie des pratiques de classe	R17-1	3	4	4	4	4	4	4	0
L'évaluation fait partie des pratiques professionnelles	R17-2	3	4	0	4	4	4	4	0
L'évaluation fait partie des pratiques d'enseignement	R17-3	3	4	4	4	4	4	4	0
	SCORE	9	12	8	12	12	12	12	0
QUESTION 18. Pour chacun des aspects, indiquez l'importance que vous lui donnez dans l'élaboration d'une évaluation									
la restitution des connaissances	R18-1	4	4	2	2	4	3	3	3
L'application des connaissances	R18-2	4	4	4	4	4	4	3	4
la mise en œuvre de compétences disciplinaires	R18-3	4	4	0	3	4	3	3	4
la mise en œuvre de compétences plus larges (maîtrise de la langue, respect des consignes)	R18-4	4	3	3	3	3	3	3	1
les chances de réussite de vos très bons élèves	R18-5	4	1	2	1	2	4	3	4
les chances de réussite de la plupart des élèves	R18-6	4	1	2	3	3	4	4	4
ce que vous avez dit en classe	R18-7	4	3	3	4	4	4	4	4
l'attention des élèves	R18-8	4	1	0	3	3	2	4	4
	SCORE	32	21	16	23	27	27	27	28

Etude de cas multiples : tableau récapitulatif des réponses des professeurs - page 7									
QUESTION 19. Pour les différentes affirmations portant sur l'échec scolaire, indiquez votre degré d'adhésion		physique - chimie		math	SVT		technologie		
		P2	P5	P4	P6	P7	P8	P3	P9
L'échec des élèves est dû à leurs difficultés sociales	R19-1	2	1	3	3	3	4	3	1
L'échec des élèves est dû à la démission des parents	R19-2	3	4	3	3	3	2	3	1
Ne pas faire réussir tous les élèves est l'aspect le plus démoralisant du métier	R19-3	4	4	2	4	4	4	4	4
Le système scolaire est conçu pour un type d'élèves et met les autres en échec	R19-4	4	4	4	3	4	2	4	2
L'échec des élèves renvoie à leurs propres responsabilités	R19-5	2	2	2	2	2	3	1	1
les parents voulaient s'investir davantage pour aider leurs enfants, mais ne savent pas	R19-6	2	2	1	2	2	3	2	3
L'échec des élèves est dû à la résignation des enseignants	R19-7	2	1	1	1	1	1	1	1
	SCORE	19	18	16	18	19	19	18	13
QUESTION 22. Indiquez si les affirmations suivantes sont plus ou moins adaptées à vos pratiques d'évaluation									
L'évaluation est un jugement porté sur la production de l'élève	R22-1	3	3	4	3	3	4	4	0
L'évaluation est un jugement porté sur l'élève	R22-2	1	1	2	1	1	2	1	0
L'évaluation (formelle) est utile	R22-3	3	3	4	3	3	4	4	0
Evaluer revient à noter	R22-4	1	3	3	1	2	4	1	1
Evaluer permet de comparer les élèves entre eux	R22-5	1	1	1	1	1	2	3	1
Evaluer permet aux élèves de se comparer entre eux	R22-6	1	1	2	3	3	4	3	1
Evaluer permet de comparer les performances des élèves	R22-7	1	3	3	1	1	2	4	1
Evaluer, c'est comparer à une performance attendue	R22-8	3	3	3	3	4	4	4	1
Evaluer sert à savoir ce que les élèves ont appris et compris	R22-9	3	3	4	4	4	4	4	4
Evaluer sert à repérer ce que les élèves n'ont pas compris	R22-10	3	3	4	4	4	2	3	4
Evaluer sert à repérer ce que les élèves n'ont pas appris	R22-11	3	3	3	4	4	4	4	4
Evaluer sert à comprendre ce que les élèves n'ont pas compris	R22-12	3	3	4	3	3	4	2	4
Evaluer sert à forcer les élèves à travailler	R22-13	3	4	2	1	2	3	2	1
	SCORE	29	34	39	32	35	43	39	22

Etude de cas multiples : tableau récapitulatif des réponses des professeurs - page 8									
		physique - chimie		math	SVT		technologie		
QUESTION 23. Pour chacune des affirmations, indiquez votre niveau d'adhésion		P2	P5	P4	P6	P7	P8	P3	P9
L'évaluation me permet de repérer les élèves qui ont besoin d'une explication	R23-1	3	2	3	3	3		3	4
Lors des évaluations, les réponses des élèves permettent de cerner les progrès réalisés	R23-2	4	3	3	4	4		3	4
Les résultats des élèves aux évaluations permettent d'identifier les élèves qui n'ont pas d'aptitude naturelle dans votre discipline	R23-3	2	3	1	3	3		1	1
L'analyse des résultats des élèves aux évaluations permet d'ajuster l'enseignement en fonction de leurs faiblesses / points forts	R23-4	4	3	3	4	4		4	3
Les évaluations sanctionnent les élèves qui n'ont pas travaillé	R23-5	3	3	2	1	2		3	1
Les évaluations sont l'occasion pour les élèves de montrer ce qu'ils valent	R23-6	3	3	3	2	2		3	1
Les évaluations permettent de repérer ce qu'il faut retravailler avec mes élèves	R23-7	3	3	4	3	3		4	1
Les évaluations permettent de repérer les bons et les mauvais élèves	R23-8	0	2	2	1	2		1	3
Les évaluations permettent de savoir si je peux avancer dans la matière ou si je dois reprendre certaines notions ou certains exercices	R23-9	3	3	4	4	4		3	1
Les résultats des élèves aux évaluations permettent de voir s'ils sont doués dans ma discipline	R23-10	1	2	1	3	3		3	3
	SCORE	26	27	26	28	30		28	22
TOTAL GLOBAL		368	377	330	366	386	366	378	324