

Les enseignants et l'évaluation de leurs élèves : analyse des pratiques

Lucie Mougenot, lucie.mougenot@laposte.net, GEPECS, Paris Descartes.

Résumé : Au vu des recherches actuelles centrées sur la participation active de l'élève à son évaluation et sur les limites de la notation, nous nous sommes intéressés à la concordance entre ces recherches et les pratiques actuelles. Nous avons voulu réaliser un état des lieux des pratiques évaluatives pour déterminer dans quelle mesure les mises en œuvre proposées permettent aux élèves d'être impliqués dans l'évaluation de leurs compétences. Notre étude a concerné 179 enseignants d'Education Physique et Sportive. Nous avons conçu un questionnaire visant à recueillir des informations sur les différentes formes d'évaluation mises en place et surtout la place accordée aux dispositifs formatifs. Les données recueillies ont été traitées par le logiciel question data ; nos résultats montrent que même si les élèves sont régulièrement impliqués dans l'évaluation, une confusion persiste entre évaluation formative et sommative du fait d'un recours fréquent à la notation.

Mots-clés : pratiques évaluatives, éducation physique et sportive, notation, évaluation formative

1. Introduction

Les pratiques professionnelles des enseignants font l'objet de nombreuses attentions de la part des chercheurs. L'éducation étant une priorité pour de nombreuses nations, ce qui se passe en classe, les méthodes employées par les enseignants, leurs conceptions sont questionnées pour permettre de comprendre, d'analyser les apprentissages des élèves. Effectivement, de nombreux auteurs ont montré l'influence des pratiques enseignantes sur l'apprentissage des élèves (Bressoux et Bru, 1999). Ces pratiques professionnelles peuvent être très variées même si les finalités sont les mêmes ; elles sont déterminées pour chacun par des facteurs d'ordres psychosociaux, cognitifs, temporels, contextuels, techniques, d'interactivité. Pour Talbot (2008, p. 16), elles sont donc caractérisées par « les gestes, les conduites, le langage, les actions, mais également les activités cognitives, les idéologies, les représentations... », ce qui témoigne de la grande complexité des pratiques.

En nous intéressant aux pratiques d'enseignement, nous avons fait le choix de nous intéresser particulièrement à l'évaluation. En effet, celle-ci est aussi un thème de recherche largement prisé, car l'évaluation n'a plus seulement une visée certificative ou sommative, mais elle peut faciliter l'apprentissage sous certaines conditions, et même être enseignée en tant que compétence comme on le trouve dès le cycle 2 en France, dans le socle commun de compétences et de connaissances, à travers l'apprentissage de l'auto-évaluation par les élèves (Bulletin officiel du 14 juillet 2006). Les recherches actuelles qui nous interpellent sont centrées sur la participation active de l'élève à son évaluation ainsi que sur les limites du recours systématique à la notation. Une approche qualitative serait ainsi plus favorable aux apprentissages des élèves et permettrait d'orienter leur investissement non pas pour la note, mais dans une optique formative visant l'appropriation et le suivi des différentes étapes de leurs apprentissages. Dans ce sens nous pouvons nous reporter aux travaux de Merle (2007) au sujet vaste de la notation, ou encore ceux de Butera et al. (2011) ; ces références ne sont pas du tout exhaustives.

Or, bien que les avancées théoriques fassent l'objet de nombreuses publications, et qu'elles soient apportées en formation aux futurs ou actuels enseignants, les retombées ne sont pas systématiques et la mise en œuvre des théories révélées efficaces est loin d'être régulière. En effet, les enseignants disposent d'une grande liberté pédagogique mais aussi du choix d'une démarche didactique (Bressoux, op.cit.). Ils choisissent, au regard de leur vécu, de leurs connaissances, du contexte d'enseignement et des contraintes institutionnelles ce qui leur semble le plus approprié. Les recherches présentant des

avancées, des méthodes efficaces, ou au contraire les limites de certaines pratiques ne sont pas forcément les priorités des enseignants lorsqu'ils construisent leurs séquences d'enseignement, nous le verrons en discussion. Cette liberté de choix est donc à l'origine des divergences constatées d'une salle de classe à l'autre, et reflètent la multitude des situations et des pratiques pouvant exister.

Ainsi, au vu des avancées notoires concernant l'évaluation des apprentissages à l'école, nous nous sommes intéressés à la concordance, et donc au décalage, existant entre ces recherches et les pratiques professionnelles.

Notre recherche a concerné les enseignants d'EPS du second degré ; cette discipline se révèle intéressante et même originale dans la mesure où le corps de l'élève est en jeu, ce qui provoque beaucoup de questionnement relatif à l'évaluation. De plus, la pratique est motrice, et le plus souvent collective dans des situations d'interaction comme c'est le cas avec les jeux collectifs ; les actions des uns influencent directement celles des autres, chacun doit ainsi adapter ses décisions et actions au contexte de jeu. Et pourtant, l'évaluation et plus encore la notation sont individuelles ; la complexité de l'acte évaluatif est encore renforcée.

Nous avons ainsi voulu mesurer l'écart pouvant exister entre les pratiques des enseignants et les théories d'experts enseignées en formation qui concerne certains dispositifs impliquant les élèves dans leur évaluation. Sans avoir l'ambition de comprendre la complexité des pratiques ou encore de produire des savoirs sur les pratiques des enseignants, nous avons souhaité éclaircir quelques points. Pour cela, l'observation, et la description de ce qu'ils font avec les élèves aurait pu permettre d'analyser les pratiques *in vivo*, mais ne se serait pas révélé suffisant, car n'aurait concerné que les gestes, et non les intentions à partir desquelles ces gestes apparaissent. Notre attachement aux conceptions relatives à l'évaluation nous a fait opter pour le questionnaire qui permet aussi de recueillir un nombre important de réponses que l'observation.

2. Méthodologie

Nous avons conçu un questionnaire visant à recueillir des informations sur les différentes formes d'évaluation mises en place, leurs rapports à la notation, les effets estimés sur les conduites des élèves et surtout la place accordée aux dispositifs formatifs (construction d'outils d'évaluation avec les élèves, co-évaluation). Ici, nous ne rapporterons que les résultats en lien direct avec les dispositifs formatifs. Les données recueillies ont été traitées par le logiciel question data ; nous avons pu analyser 179 questionnaires d'enseignants d'EPS du secondaire.

21. Conception du questionnaire

Nous avons conçu le questionnaire en proposant une alternance de questions ouvertes et fermées. Les questions ouvertes sont principalement destinées à des questions dont nous ne pouvions pas déterminer par avance le codage des réponses. Cependant elles sont assez précises et spécifiques à un objet pour limiter l'étendue et permettre de catégoriser les réponses. Les questions fermées concernent des faits pouvant être quantifiés, ou nécessitant une variété restreinte de réponses. Nous avons aussi proposé une échelle d'attitude, l'échelle de Lickert qui permet de mesurer le degré d'approbation de différentes affirmations proposées concernant l'utilité et l'impact de l'évaluation.

Nous avons donc élaboré un questionnaire pour que les enseignants puissent décrire ce qu'ils font en matière d'évaluation, mais surtout pour parvenir à leurs conceptions relatives à leur pratique. Les résultats que nous rapporterons suite à notre exposé méthodologique témoignent de ce que les enseignants disent de ce qu'ils font.

22. Les biais

Le principal biais auquel nous pouvions être confrontés aurait été que l'enseignant interrogé réponde davantage à ce qu'il convient de faire plutôt qu'à ce qu'il fait réellement. Or, différents éléments nous permettent de limiter ce biais.

Tout d'abord, le questionnaire possède des questions liées les unes aux autres, qui se recoupent sur une longueur finale non négligeable. Cela pourrait ainsi entraîner des incohérences en cas de réponse non sincère.

Ensuite, le questionnaire est anonyme, limitant fortement pour les enquêtés la portée de leur réponse. Quel intérêt pourrait avoir un enquêté à répondre différemment de ce qu'il fait ? Si le questionnaire paraît dérangeant, libre à l'enquêté de ne pas répondre puisque c'est sur la base du volontariat que nous avons questionné les personnes. Répondre de façon non sincère n'a pas grand intérêt au vu de l'anonymat, du choix ou non de participer à l'enquête et de la finalité du questionnaire. Celui-ci est en effet présenté comme une recherche ce qui est très différent de ce qu'il aurait pu impliquer s'il avait eu pour but d'enrichir les statistiques du ministère ou d'informer les inspecteurs pédagogiques sur les pratiques des enseignants. La logique même de la situation dans laquelle se retrouvent les enseignants lorsqu'ils répondent au questionnaire ne les incite pas à vanter des pratiques autres que celles qu'ils mettent en œuvre.

Enfin, nous pensons que si les enseignants n'avaient pas « joué le jeu » de la sincérité, nous n'aurions pas obtenu les résultats que nous allons présenter et qui montrent une diversité des pratiques, une appropriation des termes liés à l'évaluation, une culture de l'évaluation étant à la fois partagée mais redéfinie par chacun en fonction du contexte d'intervention et des représentations propres à chacun.

Un autre biais auquel nous pourrions être confrontés est relatif aux différentes acceptions autour des différentes évaluations. De quoi parle-t-on ? Pour limiter les confusions, nous avons rappelé dans notre questionnaire en note de bas de page, la définition des différents types d'évaluation abordées :

- évaluation formative : évaluation intervenant en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objectif d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint ;
- évaluation sommative : évaluation des acquis se déroulant après l'action de formation et visant à vérifier les acquisitions visées par la formation ;
- évaluation diagnostique : évaluation devant permettre de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des élèves avant que ceux-ci n'entreprennent une séquence d'apprentissage ;
- co-évaluation : évaluation des élèves entre eux.

Malgré cela, des divergences peuvent apparaître, et d'ailleurs c'est bien là l'objet de cette enquête : montrer que sous des termes partagés, les enseignants y assimilent des définitions et mises en œuvre bien différentes.

3. Résultats

Les données signalétiques de notre enquête nous dressent un portrait assez réaliste de la corporation en 2010, au vu des statistiques du ministère (DEPP, 2009). Nous avons cependant interrogé une proportion à peine plus grande d'enseignants intervenants en LP ou étant agrégés.

31. Les évaluations mises en place

Tout d'abord, tous les enseignants interrogés mettent en place des évaluations permettant de noter leurs élèves, au moins une fois par séquence d'apprentissage. L'évaluation sommative est à l'unanimité utilisée de façon systématique.

La mise en place de l'évaluation diagnostique est une pratique aussi très répandue, bien que non obligatoire : 41% des enseignants le font systématiquement, et 57% parfois. Ainsi seuls 2% des enseignants interrogés n'utilisent pas cette forme d'évaluation.

Concernant l'évaluation formative, seuls 3% affirment ne jamais en mettre en place, et 42% l'utilisent au moins une fois par séquence d'apprentissage, les autres le faisant de manière moins systématique.

Cependant, ces résultats très globaux méritent d'être discutés et surtout croisés avec d'autres données.

32. Les dispositifs formatifs

L'implication des élèves dans l'évaluation de leurs apprentissages en vue d'un accès à l'autonomie a été questionnée autour de trois axes : la mise en place de co-évaluations, la construction d'outils d'évaluation avec leurs élèves, et la mise en place des évaluations formatives.

La co-évaluation permet entre autres de permettre à l'élève d'assimiler les critères d'évaluation pour construire activement ses apprentissages : 89% des enseignants utilisent la co-évaluation et parmi eux 75% la mettent en place lors des évaluations formatives, 28% lors d'évaluations sommatives et 21% lors de l'évaluation diagnostique. Ce procédé est donc très utilisé en EPS, surtout lors des phases formatives qui ne donnent pas lieu (normalement) à une sanction.

Notons que les enseignants utilisant la co-évaluation sont surreprésentés parmi ceux mettant en place des évaluations formatives à chaque cycle ($p = 0.01$), et parmi ceux construisant des outils d'évaluation avec leurs élèves ($p = 0.05$). Ceux-ci sont engagés dans une démarche formatrice pour leurs élèves, en mettant en place des dispositifs permettant une appropriation des critères, visant l'optimisation des apprentissages. Inversement, les enseignants n'utilisant pas la co-évaluation sont surreprésentés parmi ceux qui ne mettent jamais en place d'évaluation formative.

34% des enseignants construisent parfois des outils d'évaluation avec leurs élèves. Ces enseignants sont d'ailleurs surreprésentés parmi ceux qui disent évaluer pour optimiser l'apprentissage des élèves ($p = 0.05$). Cette construction serait en EPS dépendante des activités au programme en premier lieu, certaines facilitant davantage la construction d'outils que d'autres. Par contre 38% des enseignants pensent que le niveau socio-culturel des élèves influe beaucoup aussi cette construction, et parmi eux les professeurs de lycée professionnel sont surreprésentés. Il est important de souligner que l'origine sociale des élèves de ces établissements est particulière. En effet, généralement issus de milieux populaires, ils sont souvent orientés par l'échec (Charlot, 1999).

On peut alors se demander si c'est le milieu social comme le pensent ces enseignants, qui permet ou non d'impliquer davantage les élèves dans leur évaluation, ou alors l'intérêt qu'ils trouvent dans leur parcours de formation, dans le sens qu'ils donnent aux apprentissages scolaires qu'ils n'ont pas toujours choisis, puisqu'ils y sont parfois orientés par défaut.

Ces données pourraient nous conforter car elles montrent un réel intérêt d'une bonne partie des enseignants pour l'implication des élèves dans leur évaluation, mais quand on les croise avec d'autres notamment relatives à la notation nous observons des pratiques très variées allant parfois même remettre en cause le caractère formatif du dispositif.

Par exemple, la question : « vous arrive-t-il de noter des évaluations formatives ? » est particulièrement intéressante. Parmi les 97% des enseignants la mettant en place, seuls 35,8% affirment ne jamais noter d'évaluation formative ; presque les deux tiers utilisent donc parfois ou systématiquement les évaluations formative comme sanction, en mettant une note qui compte pour le trimestre de l'élève. De plus, nous nous apercevons par exemple que ceux qui notent systématiquement les évaluations formatives font partie des enseignants qui utilisent les évaluations formatives le plus souvent. Au final, il y a seulement 12% d'enseignants qui proposent une évaluation formative à chaque séquence et sans jamais la noter.

D'autre part, interrogés sur l'utilité de l'évaluation formative pour les élèves, les enseignants ont des avis divergents : 70% de l'ensemble des enseignants sont tout à fait d'accord pour dire qu'elle est utile aux élèves pour progresser, sauf en lycée professionnel où ils sont environ 50% à en être vraiment

convaincus, l'autre moitié étant « assez » d'accord. L'évaluation formative semble donc moins utile aux élèves en lycée professionnel, aux dires des enseignants.

Malgré leur volonté de faire progresser les élèves en souhaitant mettre l'évaluation au service des apprentissages, les pratiques sont parfois bien différentes puisque la notation intervient souvent et change ainsi aux yeux des élèves la finalité de cette évaluation. D'ailleurs 50% des enseignants pensent que les élèves ne différencient pas les évaluations sommatives et formatives. Effectivement, si la notation intervient à ces deux moments pour mesurer et sanctionner les apprentissages, l'évaluation formative perd son statut et devient davantage une étape intermédiaire à l'évaluation sommative, un contrôle continu, une épreuve de rattrapage...

De plus, 83% des enseignants sont d'accords pour dire que les élèves ne se conduisent pas de la même manière en situation d'apprentissage et en situation d'évaluation sommative. La notation a donc selon un réel impact sur leur conduite qu'ils reconnaissent, mais quel impact ? Est-ce un effet positif ou négatif ?

Nos résultats montrent que même si les élèves sont régulièrement impliqués dans l'évaluation, une confusion persiste entre évaluation formative et sommative du fait d'un recours fréquent à la notation. La distinction faite entre évaluation formative et sommative est surtout liée au moment où elle intervient dans le cycle d'apprentissage, les fonctions différentes dans leur définition semblant être oubliées.

4. Discussion

Selon Perrenoud (1991) les pratiques resteraient centrées sur une vision traditionnelle de l'évaluation. De fait, notre ambition a été de réaliser un état des lieux des pratiques évaluatives pour déterminer dans quelle mesure les mises en œuvre proposées permettent aux élèves d'être réellement impliqués dans l'évaluation de leurs compétences. G. Orsi (2004) a montré une tendance en EPS à associer de plus en plus l'évaluation aux processus de formation visant l'autonomie des élèves. Cette tendance, nous l'avons retrouvée, à travers la mise en place de la co-évaluation, de la construction de critères d'évaluation avec les élèves et la mise en place d'évaluations en cours d'apprentissage. Certes, cela ne concerne pas l'ensemble des enseignants mais ce ne sont pas non plus des pratiques isolées. Pour autant, même quand ils affirment mettre en place des dispositifs formatifs, toutes les conditions ne sont pas requises à chaque fois pour impliquer réellement les élèves dans leur évaluation, et dans leurs apprentissages. Selon Perrenoud (op.cit.) est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer. Le biais principal que nous avons repéré est la présence forte de la notation, qui aux dires des enseignants qui l'utilisent beaucoup permet de motiver les élèves, mais qui en fait crée une pression supplémentaire pour les élèves et ne permet pas à long terme d'entretenir une motivation à apprendre. Nous nous référons ici aussi aux travaux notamment de Merle (op.cit.) sur les effets de la notation.

Déjà en 1989 M. Herr à propos des textes officiels nous rapportait qu'il est utopique de penser que les pratiques reflètent les textes officiels à un moment donné et ce pour trois raisons: tout d'abord il faudrait que tous les enseignants lisent les textes ensuite qu'ils les appliquent strictement, mais enfin et surtout que ces textes soient applicables. Si les textes officiels devant pourtant être connus et appliqués par les enseignants ne le sont pas, qu'en est-il des publications relatives aux méthodes ou stratégies d'enseignement ? Une solution est de passer par la formation initiale et continue visant à augmenter le capital de ressources de l'enseignant. Or, celle-ci est majoritairement orientée vers la didactique disciplinaire et encore faudrait-il que tous les enseignants demandent et soient autorisés à participer chaque année à une formation continue, ce qui n'est pas le cas.

La pratique s'établit en situation professionnelle. Elle est constituée de dimensions multiples. C'est une activité professionnelle, orientée par des buts et des normes. Elle traduit des savoirs, des procédés et des compétences en actes d'un individu. « La pratique, c'est à la fois l'ensemble des

comportements, actes, observables, actions, réactions, interactions mais elle comporte aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision sous-jacents» (Bressoux, op. cit. p. 37). La diversité des pratiques est ainsi la résultante d'une multitude de dimensions divergentes d'un individu à l'autre, et qui au final amène à des pratiques variées, traduisant une réinterprétation personnelle d'une culture. Concevoir son enseignement, c'est prendre des décisions, construire sa propre conception au regard d'un champ de données foisonnant autour des pratiques professionnelles.

5. Conclusion

Notre recherche n'a pas pour but d'être généralisable déjà car l'EPS comme nous l'avons souligné en introduction est une discipline particulière, la seule mettant en jeu le corps de l'élève. L'évaluation fait l'objet de nombreux débats, de questionnements car les résultats d'une évaluation sont visibles aux yeux de tous, le résultat est immédiat. Cependant il serait intéressant d'étendre notre recherche aux enseignants des autres disciplines, voire aux enseignants du primaire.

En tout cas ce que nous montre notre recherche ce sont les choix très différents de mises en œuvre qui sont choisis en fonction de leur public et de leurs convictions. Même s'ils semblent soucieux de faire progresser les élèves, de les faire apprendre, les moyens utilisés sont parfois contradictoires avec les effets recherchés, au vu des recherches actuelles. Evidemment nous ne mettons pas en cause l'enseignant lui-même, mais plutôt le système dans lequel chaque élève évolue depuis le début de sa scolarité, où l'évaluation est très présente, et où les résultats scolaires sont le plus souvent transmis uniquement sous forme d'une note. Justifier la notation par l'intérêt de l'élève porté sur la note comme source de motivation est comme nous l'avons vu plutôt courant mais au final un effet de ce type de procédé est le développement d'un désintérêt pour les apprentissages, et un détournement des outils formatifs pourtant largement diffusés et démontrés comme étant efficaces.

L'interprétation des savoirs actuels sur les biais de la notation, et les fonctions des différents types d'évaluation est réelle. Sarfoucade (2011) a montré que depuis la phase de conception de son enseignement jusqu'à sa mise en œuvre, l'enseignant doit effectuer des choix explicites ou implicites dépendant du contexte et de ses caractéristiques personnelles.

Références et bibliographie

- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 97-110.
- Butera F., Buchs C., Darnon c. (s/ dir.) (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris : PUF, coll. Apprendre.
- Gambert P. et Bonneau J. (2010). Être professeur d'éducation physique et sportive en 2009. *Les dossiers évaluations et statistiques*. DEPP 195.
- Merle P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : PUF, Coll. Education et société.
- Orsi G. (2004). Sur le terrain, l'évaluation en EPS a-t-elle évolué. *Contre-pied*, 14, 15-18.
- Perrenoud P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. In *Mesure et évaluation en éducation*, 13(4), 49-81.
- Safourcade, S. (2011). Pratiques déclarées et pratiques observées au collège : les concordances, les écarts. *Recherches Educations*, 4, 109-125.
- Talbot, L. (2008). *Les pratiques d'enseignement*. Paris : Le Harmattan.
- Herr M. (1989). Les textes officiels et l'histoire. In *Education physique et sport en France 1920 – 1980*. Paris : AFRAPS.