

# **EVALEPCOPO**

*Principes et modalités d'évaluation des apprentissages  
à l'école primaire, au Cycle d'orientation et dans  
l'enseignement postobligatoire (Collège,  
École de commerce et École de culture générale):  
analyse des documents*

**Anne Soussi, François Ducrey, Eliane Ferrez,  
Ninon Guignard, Christian Nidegger**

**Août 2005**

**Service de la recherche en éducation**

12, Quai du Rhône

1205 Genève

 (+41) 022 327 57 11

 (+41) 022 327 57 18

**Compléments d'information :** Anne Soussi  
Tél. (+41) 022 327 74 09  
[anne.soussi@etat.ge.ch](mailto:anne.soussi@etat.ge.ch)

François Ducrey  
Tél. (+41) 022 327 71 61  
[francois.ducrey@etat.ge.ch](mailto:francois.ducrey@etat.ge.ch)

Eliane Ferrez  
Tél. (+41) 022 327 86 19  
[eliane.ferrez@etat.ge.ch](mailto:eliane.ferrez@etat.ge.ch)

Ninon Guignard  
Tél. (+41) 022 327 74 25  
[ninon.guignard@etat.ge.ch](mailto:ninon.guignard@etat.ge.ch)

Christian Nidegger  
Tél. (+41) 022 327 74 19  
[christian.nidegger@etat.ge.ch](mailto:christian.nidegger@etat.ge.ch)

**Responsable de l'édition :** Narain JAGASIA  
Tél. (+41) 022 327 74 28  
[narain.jagasia@etat.ge.ch](mailto:narain.jagasia@etat.ge.ch)

**Web :** <http://www.geneve.ch/sred>

**Diffusion :** SRED  
12, Quai du Rhône  
1205 Genève – Suisse

Tél. (+41) 022 327 57 11  
Fax (+41) 022 327 57 18

## Remerciements

Nos remerciements s'adressent aux différents interlocuteurs qui ont fourni de précieuses informations, sans lesquelles nous n'aurions pas pu réaliser cette étude :

- les deux directrices et le directeur de l'enseignement (des trois ordres d'enseignement) : Mme Thérèse Guerrier, Mme Chantal Andenmatten, présidente de la Commission de liaison *École primaire - Cycle d'orientation - Postobligatoire* (COMLIEPCOPO) et M. Claude Cottier, directeur de l'enseignement au Cycle d'orientation jusqu'à la fin septembre 2004, qui nous ont aidés à comprendre l'organisation de leur ordre d'enseignement, fourni des documents et orientés vers les personnes de référence ;
- Mme Edith Wegmuller, formatrice à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) dans la Licence mention enseignement (LME) en matière d'évaluation ;
- plusieurs formateurs à l'Institut de formation des maîtresses et des maîtres de l'enseignement secondaire (IFMES) dans les approches transversales et dans différentes disciplines (ainsi que leur directeur M. R. Villemin) ;
- M. Roland Battus et Mme Viviane Fradkoff, responsables de la formation continue au Cycle d'orientation ainsi que MM. Bernard Riedweg et Jean-Marc Hohl, responsables de la formation continue concernant l'évaluation et du secteur de l'évaluation (SEDEV) pour l'enseignement primaire ;
- tous les présidents de groupes de discipline au Cycle d'orientation qui nous ont reçus ou envoyé des documents ;
- les directions des différents établissements du Cycle d'orientation, du Collège, de l'École de commerce et de l'École de culture générale qui ont bien voulu nous consacrer du temps et répondre à nos questions ;
- Mme Nicole Elliott en tant qu'inspectrice et par sa qualité d'ancien membre du SEDEV.

## Collaboration

La réalisation d'une telle étude nécessite la présence de relais dans les différents ordres d'enseignement pour assister l'équipe en charge de la recherche au SRED. Les trois ordres d'enseignement ont désigné les personnes suivantes que nous remercions tout particulièrement pour leur disponibilité, leurs informations multiples et leurs conseils avisés :

- pour l'enseignement primaire : M. Bernard Riedweg, secteur de l'évaluation, responsable ;
- pour le Cycle d'orientation : M. Emiel Reith, responsable de la préorientation, service de la scolarité et M. François Bugniet, adjoint à la direction générale, secteur de l'évaluation commune ;
- pour l'enseignement postobligatoire : M. Sylvain Rudaz, chargé de mission.

## Table des matières

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>7</b>
Origine du projet.....	7
Le projet de recherche .....	8
Objectifs de la recherche .....	8
Déroulement de la recherche .....	10
Approche méthodologique générale.....	10
Les questions de recherche .....	11
L'organisation du rapport .....	11
<b>I. APERÇU THÉORIQUE DE L'ÉVALUATION ET SITUATION EN EUROPE ET EN SUISSE .....</b>	<b>13</b>
<b>1. Aperçu théorique de l'évaluation.....</b>	<b>13</b>
1.1 Les différents niveaux .....	14
1.2 Les différentes dimensions à prendre en compte .....	15
1.3 Fonctions et types d'évaluation selon différentes approches .....	15
<b>2. Tendances européennes en évaluation.....</b>	<b>18</b>
<b>3. La situation en Suisse romande.....</b>	<b>19</b>
<b>II. ANALYSE DOCUMENTAIRE.....</b>	<b>23</b>
<b>1. Méthode.....</b>	<b>23</b>
1.1 Procédure .....	23
1.2 Grille d'analyse .....	23
1.3 Démarche d'analyse .....	25
<b>2. Analyse des documents .....</b>	<b>25</b>
2.1 Analyse globale .....	25
Ordre d'enseignement .....	25
Type de documents .....	26
Source et diffusion des documents.....	27
Types et fonctions d'évaluation .....	27
2.2 Analyse par ordre d'enseignement .....	28
Type de documents et diffusion .....	28
Types et fonctions d'évaluation .....	29
Synthèse .....	31
Les points saillants .....	32

<b>3. Analyse basée sur les types d'évaluation.....</b>	<b>33</b>
3.1 Analyse globale .....	33
Évaluation sommative/certificative.....	33
Évaluation formative.....	36
Évaluation diagnostique.....	38
Évaluation informative.....	40
Synthèse .....	40
3.2 Analyse par ordre d'enseignement .....	42
Définitions des différents types d'évaluation dans les trois ordres d'enseignement.....	42
Enseignement primaire .....	44
Cycle d'orientation.....	46
Postobligatoire .....	48
3.3 Analyse du cadre de référence.....	51
3.4 Informations complémentaires et spécificités .....	52
Modes d'évaluation selon les disciplines d'enseignement.....	52
Évaluation individuelle ou de groupe .....	53
Implication de l'élève dans l'évaluation .....	54
<b>III. L'ÉVALUATION DANS LES ÉTABLISSEMENTS ET LES DISCIPLINES .....</b>	<b>55</b>
<b>1. L'évaluation à l'école primaire .....</b>	<b>55</b>
<b>2. L'évaluation au Cycle d'orientation.....</b>	<b>56</b>
2.1 Le rôle des établissements .....	56
Documents spécifiques aux collèges du CO .....	57
Directives orales.....	58
Actions de la direction .....	59
Niveau de gestion de l'évaluation dans l'établissement.....	59
Deux exemples de démarches autour de l'évaluation initiées au niveau des collèges.....	60
2.2 L'évaluation dans les différentes disciplines au CO .....	61
<b>3. L'évaluation dans le postobligatoire.....</b>	<b>64</b>
3.1 L'évaluation au Collège et à l'École de commerce.....	64
3.2 L'évaluation à l'École de culture générale.....	66
<b>IV. FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS EN MATIÈRE D'ÉVALUATION ...</b>	<b>69</b>
<b>1. La formation initiale .....</b>	<b>69</b>
1.1 Contenus et cadre de référence.....	70
1.2 Liens entre primaire et secondaire.....	73
1.3 Liens entre formation initiale et continue.....	74

<b>2. La formation continue .....</b>	<b>74</b>
2.1 Organisation et offre.....	74
2.2 Fréquentation.....	74
2.3 Contenus et orientations .....	75
<b>3. Conclusion.....</b>	<b>77</b>
3.1 Diffusion et élaboration des documents .....	77
3.2 Formation initiale et continue.....	77
3.3 Analyse des documents .....	78
3.4 L'évaluation certificative et l'évaluation formative à travers les ordres d'enseignement ?.	79
3.5 Les caractéristiques des différents types d'évaluation .....	79
3.6 Les différents types d'évaluation à travers les ordres d'enseignement .....	80
3.7 Remarques finales et perspectives d'avenir .....	81
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>82</b>
<b>Annexe 1 - Liste des documents analysés.....</b>	<b>84</b>
<b>Annexe 2 - Grille d'analyse .....</b>	<b>87</b>

## INTRODUCTION

Dans un premier temps, nous allons rappeler l'origine du projet de recherche. Puis nous présenterons ses objectifs et formulerons les questions auxquelles la recherche va tenter de répondre.

### Origine du projet

En 2000, des travaux ont été engagés par la Commission de liaison EP-CO-PO (COMLIEPCOPO) afin d'élaborer un cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages des élèves valable pour les trois ordres d'enseignement. Pendant trois ans, des travaux ont été menés en collaboration avec les directions générales, les directeurs du Cycle d'orientation (CO) et du postobligatoire (PO), les inspecteurs, les formateurs des services, les présidents de groupe de disciplines (PG), l'association professionnelle du primaire et les membres des commissions de liaison CO-PO. Le cadre de référence a vu le jour en août 2002. Selon un des documents rédigés par la COMLIEPCOPO<sup>1</sup>, les objectifs de ce cadre sont les suivants :

- « - harmoniser les approches et pratiques en évaluation dans les trois niveaux ;
- favoriser la création d'une culture commune en évaluation (transversalité) ;
- prévenir les pratiques d'évaluation arbitraires ou dysfonctionnantes ;
- rendre cohérente l'évaluation avec les différentes options prises dans la rénovation de l'enseignement primaire et du secondaire I, et dans la réécriture des plans d'études (objectifs d'apprentissage au lieu d'objectifs d'enseignement, etc.) ».

Dès août 2002, une demande de recherche a été faite au SRED par les trois directions d'enseignement. Suite aux discussions internes et aux échanges entre la COMLIEPCOPO et le SRED, un projet de recherche a été mis sur pied (juin 2003) et accepté par les trois directions de l'enseignement (août 2003).

La demande de départ, qui se basait essentiellement sur le cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages des élèves, a été élargie à l'ensemble des directives et instructions régissant l'évaluation des apprentissages, étant donné l'accord relativement mitigé et variable du corps enseignant à l'égard de ce cadre de référence, de sa diffusion inégale et enfin de son statut non officiel (puisqu'il n'a pas été validé).

---

<sup>1</sup> In *Synthèse des résultats de l'enquête auprès des écoles de l'enseignement primaire, du Cycle d'orientation (secondaire I) et de l'enseignement postobligatoire (secondaire II) réalisée dans le courant de l'hiver 2002-03*, p. 1.

## **Le projet de recherche**

Ce projet a pour objet d'étude l'évaluation des apprentissages des élèves par les enseignants. Nous nous intéressons ici aux documents que l'enseignant reçoit pour évaluer ses élèves et ce qu'il en fait dans la pratique. Toutefois, si l'évaluation des apprentissages des élèves par l'enseignant est l'objet central de cette recherche, on ne peut ignorer que ce dernier se situe dans un système. Il est donc influencé par un certain nombre d'éléments de ce système : la culture locale au sein de l'École, mais aussi l'institution scolaire au sens plus large. S'il opère plus spécifiquement au niveau de sa classe, il reçoit de nombreuses informations ou injonctions du système telles que les directives ou instructions, les programmes scolaires mais aussi les épreuves communes ou cantonales lui permettant de confronter ses propres exigences à celles du système et de réguler dans l'idéal ses pratiques.

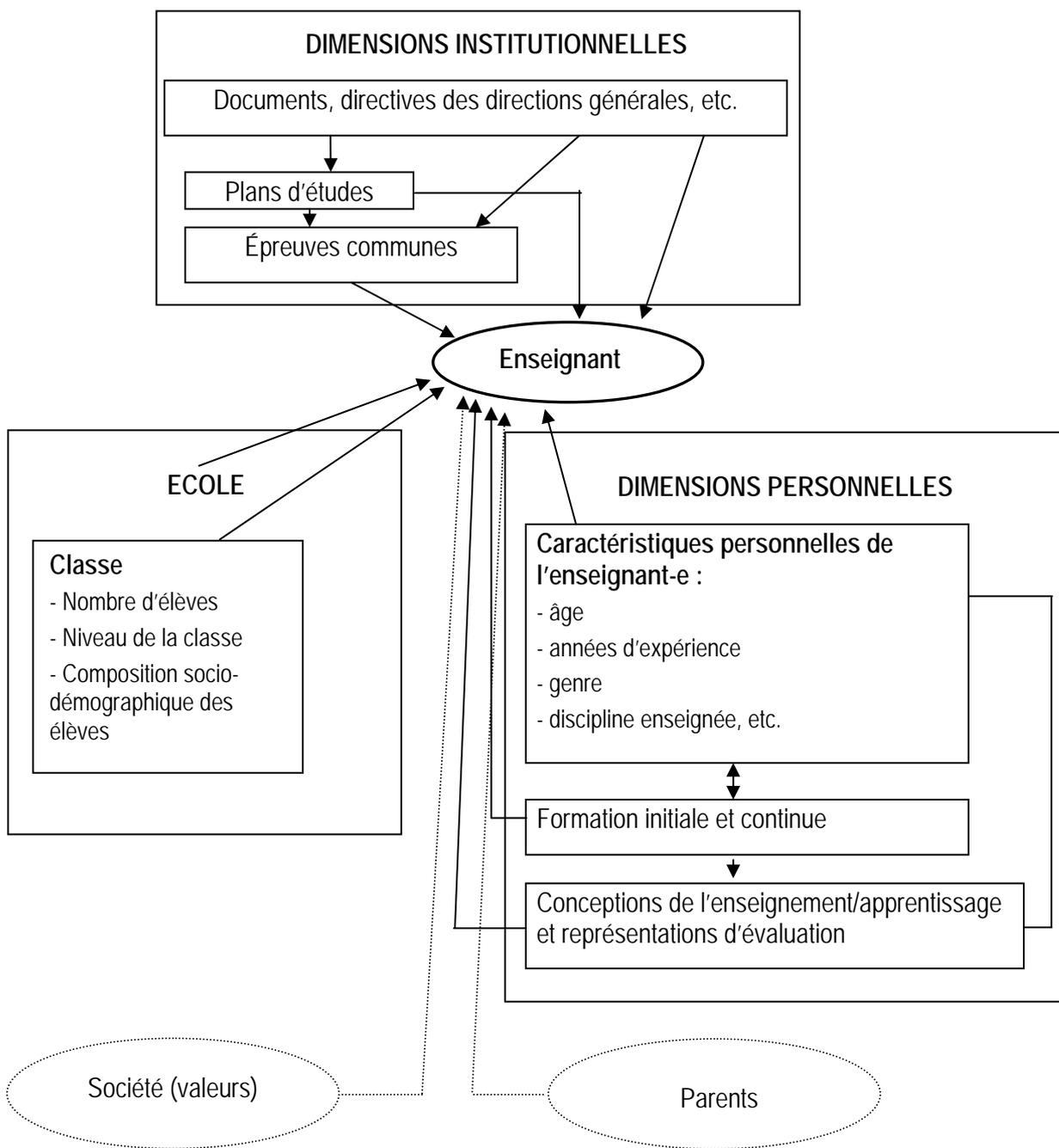
Le schéma de la page suivante est un essai de représentation de toutes les influences qui peuvent intervenir lorsque l'enseignant évalue ses élèves. Il n'est pas possible pour l'instant de déterminer précisément le poids de ces différents éléments dans les pratiques d'évaluation.

## **Objectifs de la recherche**

L'étude vise à établir un état des lieux des principes, normes, directives existants qui règlent l'évaluation des apprentissages, à observer leur mise en œuvre sur le terrain et à appréhender les écarts entre ces directives d'une part et les pratiques d'évaluation d'autre part. En outre, l'étude vise à saisir le degré de cohérence des pratiques d'un ordre d'enseignement à l'autre, voire à l'intérieur d'un même ordre.

On cherchera à mettre en perspective deux aspects : les directives, instructions et documents divers diffusés aux enseignant-e-s d'une manière ou d'une autre et leur donnant des indications sur l'évaluation des élèves d'une part, et d'autre part l'interprétation qui en est faite par les acteurs à travers leurs représentations et la mise en œuvre dans les pratiques quotidiennes d'évaluation. L'intérêt de la recherche réside dans la confrontation de ces intentions officielles avec leur opérationnalisation dans les différents ordres d'enseignement. Étant donné les divers paliers d'interprétation par lesquels passent ces directives, de leur rédaction jusqu'à leur mise en œuvre, il est important de prendre en compte parallèlement ces deux aspects afin de confronter les intentions officielles et leur mise en œuvre par les acteurs concernés dans la pratique et de mesurer des éventuels écarts entre les deux.

Schéma des facteurs pouvant influencer l'enseignant dans sa pratique évaluative



## Déroulement de la recherche

L'étude est organisée autour de deux axes :

- Le premier axe de la recherche consiste dans le *repérage* et le *recueil des instructions* des trois ordres d'enseignement, et ce pour toutes les formes d'évaluation des apprentissages : évaluation diagnostique, formative, sommative/certificative et informative. Cet état des lieux aboutira à une analyse documentaire des principales directives ou instructions données aux enseignant-e-s se rapportant à l'évaluation des élèves et à l'information aux parents d'une part, et à une consultation auprès des décideurs d'autre part.
- Le second axe a pour but de connaître les *pratiques d'évaluation* et d'analyser les modalités de la *mise en œuvre des instructions*. Il s'agit essentiellement de recueillir les opinions, déclarations ou représentations des principaux acteurs concernés, les enseignant-e-s et, si possible, d'obtenir des spécimens d'évaluations (autres que les épreuves communes ou cantonales) dans les trois ordres d'enseignement.

## Approche méthodologique générale

Le premier axe de la recherche est essentiellement constitué par une analyse documentaire des différents textes récoltés ainsi que par des interviews de décideurs ayant élaboré des documents relatifs à l'évaluation tels que directeur-trice-s d'établissement, président-e-s de groupes, inspecteurs-trice-s, etc. qui serviront à compléter l'information qui ne serait pas disponible sous forme documentaire.

Pour le second axe qui vise à récolter de l'information sur les pratiques, des entretiens exploratoires ont été effectués dans les trois ordres d'enseignement avec un échantillon d'enseignant-e-s ainsi qu'avec les acteurs ayant un rôle clé dans la mise en œuvre des directives (par exemple, les concepteurs des épreuves cantonales, communes ou de départ). De plus, les enseignant-e-s des trois ordres d'enseignement ont été interrogés de manière plus globale au moyen d'un questionnaire portant sur leurs pratiques et leurs représentations en matière d'évaluation. Les thèmes abordés lors de ces entretiens et du questionnaire sont les suivants : les finalités de l'évaluation, la représentation de l'évaluation, les liens entre conception de l'enseignement/apprentissage et l'évaluation, les pratiques en matière d'évaluation (instruments d'évaluation et documents utilisés, informations données avant les travaux, correction, barèmes, contenus, etc.), la définition des deux grands types d'évaluation (formative et certificative) et les éléments sur lesquels ils se différencient, la fréquence des différents types, la formation initiale et continue, les difficultés rencontrées et les besoins en matière d'évaluation, la différenciation de l'évaluation (en fonction du niveau des élèves, de la discipline, du niveau du système éducatif) et l'opinion sur l'évaluation externe (épreuves communes ou cantonales).

## Les questions de recherche

Voici quelques questions non exhaustives auxquelles nous tenterons de répondre dans la recherche.

- Le type de documents diffère-t-il d'un ordre d'enseignement à l'autre (surtout entre le primaire et le secondaire I) ainsi que leur mode de diffusion ? (On peut d'ailleurs se demander si une harmonisation de l'évaluation tout au long de la scolarité est souhaitable.)
- Y a-t-il un écart entre les directives ou instructions officielles et les pratiques déclarées par les enseignant-e-s ?
- Les pratiques d'évaluation diffèrent-elles fondamentalement d'un ordre d'enseignement à l'autre ?
- Quel est l'impact du public d'élèves et de ses caractéristiques (âge, type d'élèves, etc.) à qui ces pratiques s'adressent ?
- Les pratiques diffèrent-elles d'une discipline à l'autre dans un ordre d'enseignement donné ?
- Le poids accordé aux deux grands types d'évaluation (formative et certificative) est-il variable d'un ordre à l'autre ?
- Sur quelles dimensions (fréquence, moment, instrument, type de notation, contenu, etc.) les deux grands types d'évaluation se différencient-ils ?
- En quoi la formation initiale et continue des enseignant-e-s de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire diffère-t-elle ?
- Dans quelle mesure la formation des enseignant-e-s (et notamment leur formation initiale) influe-t-elle sur les pratiques ?
- Dans quelle mesure l'évaluation dépend-elle de la conception de l'enseignement/apprentissage que se fait l'enseignant ?

## L'organisation du rapport

Ce rapport concerne le premier axe de la recherche, à savoir *l'état des lieux de l'évaluation dans les trois ordres d'enseignement* (à l'exception de la formation professionnelle) et l'analyse des documents et directives fournis aux enseignant-e-s.

Le premier chapitre donne un aperçu théorique des différents concepts-clés en évaluation et fait un bref état de situation de l'évaluation pratiquée dans différents pays avant d'exposer plus particulièrement la situation en Suisse romande.

Le second chapitre est consacré à l'analyse des différents documents recueillis dans les trois ordres d'enseignement. Cette analyse est présentée en deux parties : une première partie descriptive où l'unité est le document, puis une analyse typologique basée sur les types d'évaluation où l'on cherchera à caractériser chacun d'entre eux en fonction d'un certain nombre d'éléments tels que les instruments utilisés, les objets visés, les techniques de notation, etc.

Le troisième chapitre a pour objet l'évaluation dans les différents établissements et selon les disciplines. La partie précédente portait sur les documents communs pour un ordre

d'enseignement (ou programme de formation) donné. Dans cette partie, on s'intéresse aux documents se rapportant à un établissement ou à une discipline spécifique.

Le quatrième chapitre décrit la formation initiale et continue à propos de l'évaluation reçue par les enseignant-e-s<sup>2</sup> des trois ordres d'enseignement.

Une dernière partie tentera de synthétiser les points saillants des différentes analyses effectuées.

---

<sup>2</sup> Dans la suite du rapport, nous utiliserons le masculin pour ne pas alourdir le texte. Les deux genres sont bien évidemment représentés dans le rapport.

# I. APERÇU THÉORIQUE DE L'ÉVALUATION ET SITUATION EN EUROPE ET EN SUISSE

## 1. Aperçu théorique de l'évaluation

De manière générale, quand on parle d'évaluation, on suppose un jugement qui le plus souvent a un but et va donner lieu à une prise de décision. De nombreux auteurs en ont donné des définitions (entre autres, Noizet et Caverni, 1978 ; Ardoino et Berger, 1986 ; Stufflebeam, 1980 ; Barlow, 2003). On retiendra notamment celle de Cardinet (1986) qui définit l'évaluation comme « une démarche d'observation et d'interprétation des effets de l'enseignement, visant à guider les décisions nécessaires au bon fonctionnement de l'école » (p. 13).

L'évaluation peut prendre différentes formes et se situer à différents niveaux du système. De Ketele (1993) résumait différents courants en les regroupant selon différents paradigmes :

- *le paradigme de l'intuition pragmatique* : il s'agit d'une approche courante et commune à une majorité de pratiques évaluatives, la plus illustrative étant l'évaluation sommative ;
- *le paradigme docimologique* qui se réfère à des évaluations caractérisées par leur fidélité et fiabilité (Piéron, Bonniol, Noizet et Caverni ; Cardinet, Tourneur, Allal et Scallon) ;
- *le paradigme sociologique* : dans cette approche, on cherche à analyser le rôle de l'école dans les mécanismes de reproduction sociale (cf. notamment Bourdieu et Passeron ; Baudelot et Establet ; Boudon ; Perrenoud) ;
- *le paradigme de l'évaluation centrée sur les objectifs* : ce paradigme a été illustré de deux manières, l'approche tylérienne et une seconde approche qui a révolutionné la pédagogie, celle de la pédagogie de maîtrise développée par Bloom ;
- *le paradigme de l'évaluation formative* : cette approche a été initiée au départ par Scriven (dès 1967) qui a fait une distinction entre les deux grands types d'évaluation sommative visant le bilan des performances acquises et l'évaluation formative menée pendant un processus d'apprentissage en vue d'une amélioration. Ce courant a été développé par la suite en Suisse romande, notamment par Allal, Cardinet et Perrenoud ;
- *le paradigme de l'évaluation au service de la décision* dont le modèle le plus courant est celui de Stufflebeam (CIIP : Contexte, entrées, processus et sorties). Cette approche très globale a été développée et adaptée par de Ketele à un cadre plus restreint, celui de l'évaluation scolaire. Ce dernier a notamment introduit la notion d'objectifs terminaux ou intermédiaires d'intégration. Au niveau de la classe, ce modèle peut viser plusieurs fonctions de l'évaluation : celle des besoins, l'évaluation pronostique, l'évaluation formative et l'évaluation certificative ;
- *le paradigme de l'évaluation centrée sur le consommateur*, développée elle aussi par Scriven, postulant que l'évaluateur doit être libre de tout objectif au départ et s'informer

des composantes du système de formation pour arriver à émettre un jugement. Cette évaluation prend en compte l'analyse des besoins des consommateurs ;

- *le paradigme de l'évaluation centrée sur le client* : Stake, initiateur de l'évaluation répondante, postule que l'évaluateur doit recueillir les informations de la manière la plus objective possible mais aussi les normes de jugement ainsi que les jugements des différentes personnes ;
- *le paradigme économique* : on se situe ici dans la problématique de l'*accountability* (le rendre compte). Ce paradigme est illustré par deux types de courants, celui visant à lutter contre les inégalités sociales et étudier les effets-écoles et celui s'intéressant aux répercussions de l'enseignement des maîtres sur les comportements et les acquisitions des élèves (cf. travaux de l'IREDU : Mingat, Duru-Bellat) ;
- enfin, *le paradigme de l'évaluation comme processus de régulation* : il s'agit d'une extension de la problématique de l'évaluation formative (cf. Bonniol, Genthon et Roger) avec des finalités différentes, certaines privilégiant le bilan et la correction des produits, d'autres la facilitation des apprentissages, et d'autres encore l'aide à la construction individuelle et collective ou enfin la régulation du fonctionnement individuel et collectif.

Plusieurs de ces courants ont largement influencé le monde de l'éducation. On peut aussi regrouper ces différentes approches en trois catégories (Vial, 1997) qui correspondent à trois postures épistémologiques : l'évaluation comme *mesure*, l'évaluation comme *gestion* ou encore l'évaluation comme *problématique de sens*. Les deux premières sont, d'après lui, les plus fréquemment prises en compte à l'école.

## 1.1 Les différents niveaux

Par ailleurs, l'évaluation peut se situer à différents niveaux : celui de l'élève, de la classe, de l'enseignant, de l'école (ou établissement) ou encore du système de formation dans son ensemble. La centration sur l'un ou l'autre de ces niveaux oriente le type ou la forme de l'évaluation. La présente recherche, qui a pour objet l'évaluation des apprentissages des élèves, prend surtout en compte le niveau de l'enseignant. Toutefois, l'enseignant est inséré dans un système dont les différentes composantes sont forcément liées. Au moment où il enseigne et où il évalue, il a reçu et reçoit de nombreuses influences, y compris celles du système.

L'évaluation peut être interne<sup>3</sup> ou externe<sup>4</sup>, dimension à laquelle Weiss ajoute le point de vue adopté : logique de l'apprenant vs logique de l'organisation. Ainsi, « l'évaluation en milieu scolaire remplit de multiples fonctions, régulation des apprentissages, information des familles, pronostic de la réussite, bilan du système de formation » (2002, p. 2). Dans le tableau suivant, nous nous situons plutôt du côté de l'apprenant au niveau des évaluations internes (partie grisée du tableau) sans exclure forcément l'aspect externe qui joue un rôle non négligeable sur les pratiques des enseignants.

---

<sup>3</sup> Par évaluation interne, on entend l'évaluation réalisée par l'enseignant dans sa classe.

<sup>4</sup> L'évaluation externe peut être de différentes natures. Elle peut être réalisée par des organismes externes qui produisent des épreuves (enquêtes internationales, évaluation nationale comme en France par exemple) ou par des groupes d'enseignants (par exemple, les épreuves cantonales ou communes).

## Contrôle de l'évaluation en fonction de deux logiques

	Logique de l'apprenant	Logique de l'organisation
Évaluations externes	épreuves diagnostiques pour l'évaluation des apprentissages des élèves épreuves bilan pour la certification des apprentissages des élèves	évaluation bilan des systèmes de formation (cantons, pays) évaluation pour la certification des organisations apprenantes (école, établissement)
Évaluations internes	évaluation formative des apprentissages des élèves évaluation bilan-sommative des apprentissages des élèves	évaluation régulatrice autogérée d'une organisation apprenante

### 1.2 Les différentes dimensions à prendre en compte

L'évaluation sélectionnée, en plus des niveaux considérés, va dépendre des buts que l'on se fixe. Pour Hadji (1990), les variables en jeu dans l'évaluation donnent lieu à un questionnement multidimensionnel qui pourrait se résumer en six questions (p. 46) :

- *Quoi ?* Quel est l'objet de l'évaluation ?
- *Par qui ?* Quels seront la nature et le statut des évaluateurs ?
- *Quand ?* [A quel moment ?]
- *Comment ?* Quels sont les principaux types d'évaluation, du point de vue méthodologique ?
- *Pour qui ?* Qui utilisera les données produites et interprétées ?
- *Pour quoi ?* Quelles sont les principales fonctions de l'évaluation ?

Ces questions n'ont pas toutes le même poids. Ainsi, les deux dernières questions influencent les réponses aux autres.

### 1.3 Fonctions et types d'évaluation selon différentes approches

Si l'on considère en particulier les objectifs et finalités de l'évaluation, on retient le plus souvent deux ou trois fonctions principales : la fonction *pronostique* qui permet d'orienter les élèves, la *sommative* qui conduit à une certification (intermédiaire ou finale) et la *formative* qui permet d'adapter ou de réguler les activités d'enseignement/apprentissage. A ces trois fonctions les plus communément admises, on trouve de plus en plus une quatrième fonction, la fonction *informative*. Ces différentes fonctions correspondent en principe à des moments différenciés dans les séquences d'enseignement. Le tableau suivant présente des définitions des différentes évaluations selon quelques auteurs.

## Définition des types d'évaluation principaux selon quelques auteurs

Types d'évaluation	Définitions
sommative	<p>- L'évaluation sommative a pour but de faire un bilan, une somme après un cycle de formation (Rieunier et Raynal, 1998). Selon eux, elle a pour but de prendre une décision, de certifier et d'orienter les élèves.</p> <p>- Pour Scriven (1967)<sup>5</sup> cité par De Peretti (1998), l'évaluation sommative a lieu en fin d'apprentissage et est « destinée à situer l'élève par rapport aux objectifs, de façon à certifier que ces objectifs sont atteints (examens) ou à classer les élèves par rapport à cette atteinte en vue d'un « recrutement » (concours) (p. 47).</p> <p>- Pour Allal et Wegmuller<sup>6</sup>, l'évaluation sommative intervient « à la fin d'une étape finale (p. ex. semestre) ou d'une étape finale d'un cursus de formation lorsque l'enseignant établit un bilan des compétences et des connaissances acquises par l'élève. » (p. 5). Elle est communiquée à l'extérieur de l'école (parents, instances de formation ultérieure, etc.) et enregistrée dans un document officiel (le livret, bulletin, etc.). En Suisse romande (cf. situation romande), on distingue l'évaluation sommative à visée informative (ou évaluation informative) qui « intervient lors d'un bilan intermédiaire qui renseigne sur les acquisitions et la progression de l'élève au cours d'un degré ou d'un cycle. » (2004, p. 5) et l'évaluation sommative à visée certificative (ou évaluation certificative) qui « intervient au terme d'une étape de formation (degré, cycle) et atteste du niveau des acquisitions de l'élève par rapport aux objectifs finaux visés. » (2004, p. 5).</p>
formative	<p>- Pour Rieunier et Raynal (1998), l'évaluation formative sert à informer l'apprenant ainsi que l'enseignant du degré d'atteinte des objectifs. Elle ne devrait pas donner lieu à l'attribution d'une note.</p> <p>- D'après Scriven (1967) cité par de Peretti (1998), l'évaluation formative permet de « situer un élève au cours d'un apprentissage face aux objectifs que l'apprentissage s'assigne en vue de diagnostiquer les difficultés éventuelles et d'y porter remède. » (p. 47).</p> <p>- Pour Allal et Wegmuller, l'évaluation formative introduit une rupture par rapport aux deux autres types (sommative et pronostique), ce qui n'exclut pas leur coexistence. Elle « vise de manière générale, l'adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage afin de favoriser la progression des élèves vers les objectifs fixés ou, dans certains cas, négociés avec les élèves » (p. 7). Les régulations peuvent se faire à différents moments : la régulation interactive qui est intégrée dans la situation d'apprentissage, la régulation rétroactive (remédiation) intervenant à la fin d'une étape intermédiaire d'apprentissage et la régulation proactive « qui guide la mise en place de nouvelles situations d'apprentissage adaptées aux besoins des élèves et permet une différenciation large au service de tous les apprenants. » (p. 7).</p>
pronostique	<p>- Allal et Wegmuller introduisent l'évaluation pronostique qui « est associée dans le cadre de la scolarité obligatoire, aux décisions qu'on peut appeler globalement d' 'orientation' vers une nouvelle étape de formation. » (p. 5). Allal et Wegmuller parlent de fonction pronostique. En effet, « elle se base en grande partie, au sein de la scolarité obligatoire, sur les résultats d'évaluations sommatives faisant le bilan des compétences et des connaissances acquises précédemment. » (p. 6)<sup>7</sup>.</p>
diagnostique	<p>Certains auteurs comme de Ketele parlent encore de l'évaluation diagnostique qui s'effectue avant la séquence d'apprentissage et qui a aussi une fonction de prévision. C'est une évaluation initiale ayant pour but de diagnostiquer et de pronostiquer.</p>

<sup>5</sup> Scriven distinguait à l'époque deux types d'évaluation : la sommative et la formative.

<sup>6</sup> L'apport d'Allal concernant cette problématique est considérable dans le contexte genevois, voire romand. Dans une de leurs dernières typologies, Allal et Wegmuller (2004) distinguent trois formes d'évaluation qui ont des fonctions différentes : l'évaluation *sommative* (à visée informative ou à visée certificative), l'évaluation *pronostique* et l'évaluation *formative*.

<sup>7</sup> Les auteures précisent aussi que certaines recherches (Allal, 1988) ont montré que l'orientation se basait non seulement sur les bilans sommatifs des acquis scolaires, mais aussi sur d'autres facteurs jugés importants par les enseignants tels que la progression de l'élève, son âge, son développement général, son attitude, le souhait des parents, les modalités de collaboration entre enseignants dans l'école ainsi que les ressources à la disposition de l'école.

Parallèlement à ces différents types d'évaluation, on trouve aussi les concepts d'évaluation *normative* et *critériée*. La seconde se référerait surtout à l'évaluation formative mais n'exclut pas l'évaluation sommative. La notion de norme suppose le classement, la comparaison des performances ou des résultats obtenus à ceux du groupe. Dans l'évaluation critériée, les résultats sont comparés à un critère (ou aux objectifs d'apprentissage).

Les différentes formes décrites dans le tableau se différencient moins nettement dans la pratique, comme le relève Perrenoud (1998) qui souligne que les moments ne sont pas forcément aussi différenciés, pas plus que les instruments. Dans l'idéal, on pourrait supposer que ces différentes fonctions sont remplies au moyen d'instruments différents comme le met en évidence Crahay (2003). Ainsi, l'évaluation formative supposerait des questions ciblées sur l'apprentissage en cours afin de diagnostiquer précisément où se situent les lacunes, tandis que l'évaluation sommative qui a pour but de balayer un champ plus large d'objectifs s'effectuerait plutôt au moyen de questions moins détaillées. Enfin, pour l'évaluation pronostique, seraient privilégiées des questions portant sur les apprentissages ultérieurs.

A ces fonctions correspondent différentes pratiques (cf. de Ketele, 1993, 2001 ; Louis, 1994) : celles centrées sur les contenus, qui sont les plus courantes, celles centrées sur les activités, sur les objectifs spécifiques, sur les compétences, etc.

En matière d'évaluation interviennent bien entendu les représentations ou conceptions de l'enseignant, non seulement à propos de l'évaluation mais aussi concernant l'enseignement-apprentissage. On retiendra à ce propos deux approches intéressantes, celles de Bélair (1999) et celle de Jorro (2000). Pour Bélair, en schématisant, l'évaluation sommative relèverait plutôt d'une approche transmissive de l'enseignement tandis que l'évaluation formative serait associée à une pédagogie constructiviste où la place de l'élève est particulièrement importante et l'enseignant se situe davantage dans « un monitorat ayant pour objectifs d'accompagner l'élève dans la quête du savoir » (p. 19). Jorro parle d'imaginaires. Pour elle, l'évaluation sommative pourrait être associée à un imaginaire centré sur la performance et la mesure tandis que l'évaluation formative renverrait à une perspective de construction et à un apprentissage par résolution de problèmes<sup>8</sup>.

De ces différentes typologies de l'évaluation, nous retiendrons quatre types associés à quatre fonctions différentes, qui sont ceux que l'on rencontre le plus souvent dans les documents analysés (comme on le verra plus loin) : les deux types principaux sont l'évaluation *formative* et l'évaluation *sommative/certificative* auxquels viennent s'ajouter l'évaluation *informative* et l'évaluation *diagnostique*.

---

<sup>8</sup> Elle introduit deux autres types d'évaluation dans son modèle : l'évaluation-remédiation en lien avec une logique de maîtrise et l'apostrophe évaluative corollaire d'un projet d'apprentissage.

## 2. Tendances européennes en évaluation

Dans la majorité des pays, la question de l'évaluation est une préoccupation centrale que l'on se situe au niveau du système, des enseignants ou des élèves. Elle est prépondérante et de ce fait influe tant sur le mode d'apprentissage des élèves que sur la pédagogie des enseignants. « L'évaluation est omniprésente et fausse souvent le processus d'apprentissage en axant l'enseignement sur le test, l'examen et la mémorisation à court terme. La réussite aux examens prend autant d'importance que le processus même d'acquisition des connaissances » (OCDE, 1995, p. 8). Face à cette vaste question, les pays réagissent différemment. Dans certains pays, à côté de l'évaluation régulière des apprentissages des élèves par l'enseignant, on a mis au point des évaluations nationales et centralisées visant le pilotage du système tandis que dans d'autres, l'évaluation est régionale et décentralisée, dans d'autres cas encore, seul l'enseignant dans sa classe a autorité pour évaluer les élèves. Toutefois, le niveau de pilotage du système et celui de l'évaluation des élèves n'est pas toujours facile à différencier dans les informations fournies par les pays (OCDE 1995 ; Eurydice<sup>9</sup>, 2002).

En 2002 (cf. Eurydice), l'évaluation externe est pratiquée à la fin du secondaire I ou de la scolarité obligatoire dans un certain nombre de pays de l'Union européenne<sup>10</sup>. Toutefois, ces évaluations peuvent avoir des objectifs différents selon les pays. Elles peuvent servir « à mesurer, à plusieurs moments de la scolarité et indépendamment de toute certification, la maîtrise qu'ont les élèves d'une connaissance ou des compétences au niveau national » (2002, B-21) ou être utilisées à des fins certificatives (examens).

Le premier type d'évaluation peut lui-même être de deux natures : viser un type strictement diagnostique, organisé en début d'année pour permettre aux enseignants de réguler leur enseignement, ou bien avoir lieu en cours ou en fin d'année pour juger de l'efficacité du système éducatif. L'évaluation diagnostique est pratiquée dans trois pays : en France, en Communauté française de Belgique et en Islande. L'Espagne, l'Italie, la Suède, le Portugal, l'Estonie et le Royaume-Uni pratiquent une évaluation externe en cours ou en fin d'année afin de juger de l'efficacité du système éducatif.

Le second type, qui se base essentiellement sur des examens certificatifs externes (à la fin de l'enseignement obligatoire ou de l'enseignement secondaire supérieur), est plus rare<sup>11</sup>.

Du point de vue de la certification à proprement parler, comme le souligne Crahay (2003), la majorité des pays de l'Union européenne ne certifie plus les élèves à la fin du primaire (à l'exception de la Belgique, l'Italie et la Grèce). Par contre, ils le font à la fin du secondaire I et du secondaire II. Dans plusieurs pays, c'est l'enseignant seul qui est responsable de l'évaluation et de la certification des élèves. Si l'on se réfère à la publication d'Eurydice 2002 où il est fait un bilan de la scolarité obligatoire ou du secondaire I, les pays d'Europe sont regroupés selon cinq catégories :

<sup>9</sup> Réseau d'information sur l'éducation en Europe.

<sup>10</sup> Dans certains cas, elle est même pratiquée au primaire.

<sup>11</sup> Il s'agit surtout de Malte, du Danemark, de l'Irlande, de la Slovénie, de la Norvège mais aussi de la Suède et de la Lettonie. La Grèce, Chypre, l'Irlande et le Luxembourg en font de même au secondaire supérieur.

- plusieurs pays utilisent une appréciation finale sur la base des notes et du travail de l'année uniquement (Espagne, Suède, Finlande, Allemagne, Autriche, Hongrie, Slovaquie, Bulgarie, Pologne) ;
- d'autres font une appréciation finale sur la base du travail de l'année et d'une épreuve finale interne (Belgique, Portugal, Grèce) ;
- d'autres encore combinent évaluation interne et finale externe (ou contrôlée) : c'est le cas de la France, du Royaume-Uni, de l'Italie, de l'Islande, de la Norvège, de l'Estonie, de la Lettonie, de la Lituanie, des Pays-Bas et du Danemark ;
- un autre groupe se base sur une appréciation finale fondée sur une épreuve finale externe uniquement : Roumanie et Irlande ;
- enfin, quelques rares pays n'utilisent pas du tout de certificat en fin de scolarité : Tchéquie et Slovaquie.

Par ailleurs, le portfolio est une pratique qui se développe passablement en Europe. Les Pays-Bas et la Norvège ont été les premiers à utiliser légalement le modèle du portfolio pendant l'évaluation finale. A cette utilisation du portfolio certificatif s'ajoutent celles du portfolio formatif ou du portfolio book (en lien avec l'évaluation authentique<sup>12</sup>). Il s'agit de pratiques non mentionnées dans l'étude d'Eurydice (2002) mais qui sont fréquentes dans bon nombre de pays, davantage au primaire que dans le reste de la scolarité.

### 3. La situation en Suisse romande

En Suisse romande, la question de l'évaluation a fait l'objet d'un bilan en 2001 du point de vue des innovations et de l'évolution des pratiques dans ce domaine. On y rappelle le projet SIPRI (1978) visant un examen de la situation de l'école primaire dans les différents cantons. Dans ce projet ont été abordés les thèmes suivants : les objectifs de l'enseignement de l'école primaire ; les fonctions et formes de l'évaluation scolaire ; la transition entre la période préscolaire et l'école primaire ; les contacts et la collaboration entre l'école et la famille. En ce qui concerne l'évaluation au travers de l'appréciation du travail des élèves, quelques priorités ont été définies, notamment sur la fonctionnalité de l'évaluation : « toute évaluation sera déterminée par des objectifs d'apprentissage clairement définis et par la fonction que cette évaluation est censée remplir » (p. 149). On y rappelait aussi les différentes fonctions que devait remplir l'évaluation : « un moyen de diagnostic didactique et de planification pour l'enseignement, une aide à l'apprentissage de l'élève, un bilan scolaire, un instrument pronostique pour l'orientation des élèves, un moyen d'information » (p. 149-50). Ces différentes fonctions correspondaient aux trois types suivants : l'évaluation *formative*, l'évaluation *sommative* et l'évaluation *pronostique*. Ce projet a permis l'émergence d'un certain nombre d'innovations et de créations d'outils parmi lesquels les guides d'évaluation, les portfolios, les outils d'auto-évaluation (évaluation *formative*) ou encore les livrets scolaires avec appréciations et commentaires, les dossiers-bilans ou informatifs (évaluation *informative*). On citera pour exemple des innovations en matière d'évaluation formative avec portfolio et auto-évaluation notamment dans le canton de Genève ou à Fribourg, ainsi que de nouvelles pratiques consistant à associer davantage les parents à l'évaluation au travers d'entretiens dans le canton de Vaud et à Genève.

<sup>12</sup> L'évaluation authentique évalue les habiletés des élèves dans un contexte réel, dans des projets authentiques.

En 1993, suite à un mandat de la Commission romande, « Évaluation formative et différenciation de l'enseignement », un premier rapport a été élaboré à propos de l'état de la réflexion et des réalisations récentes dans les cantons en matière d'évaluation du travail scolaire. Par la suite, sur mandat de la CDIP (SR+TI), un second rapport, *Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin* (1996) a été conçu pour répondre à la demande suivante : « proposer à l'intention des autorités cantonales des voies et moyens pour faire progresser les approches et pratiques de l'évaluation formative dans les divers degrés de la scolarité obligatoire, compte tenu des structures, objectifs et missions actuels desdits degrés » (avant-propos). Au terme de ce document sont énoncées les neuf propositions suivantes qui s'inspirent des pratiques existantes dans les différents cantons :

- I. développer l'évaluation formative et l'auto-évaluation ;
- II. fournir une aide à l'évaluation et aux choix ;
- III. évaluer pour choisir ;
- IV. créer des repères pour les enseignants ;
- V. limiter l'évaluation certificative à quelques moments-clés de la scolarité ;
- VI. tendre à la réduction de l'importance sélective, voire à sa suppression.

*Mise en œuvre :*

- VII. apprendre à s'évaluer pour évaluer autrui ;
- VIII. favoriser le développement de projets systémiques d'évaluation ;
- IX. accompagner les projets d'innovation par des dispositifs de recherche et d'évaluation.

Dans ce cadre, Weiss propose une représentation schématique des diverses fonctions de l'évaluation (p. 15). Deux grandes missions s'opposent mais sont toutes deux à prendre en compte : d'une part, les évaluations plutôt centrées sur l'élève et sur ses apprentissages (évaluation à visée éducative) et d'autre part, les évaluations plutôt centrées sur la régulation du système, sur la certification des compétences et des savoirs acquis (évaluation à visée institutionnelle). Il donne aussi une place importante à l'information de trois manières : au niveau de l'apprenant et de ses parents (en vue d'une prise de décisions), au niveau de l'autorité scolaire en vue du pilotage du système de formation et au niveau de tous les acteurs pour la certification des compétences.

Enfin, en 2003, un nouveau mandat a été confié au Groupe d'évaluation du travail des élèves (GRETEL) pour étudier et proposer au niveau romand des lignes directrices pour un système d'évaluation du travail des élèves dans la scolarité obligatoire (plus particulièrement les degrés 3 à 6). Le dispositif-cadre proposé devrait être « praticable dans les classes, compréhensible pour les parents et utile à la gestion des parcours scolaires de l'élève » (p. 3)<sup>13</sup>. Le groupe a rédigé un document daté de mars 2004, actuellement en discussion. Parallèlement, un Plan cadre romand (PECARO) est en cours de discussion. Sur le plan national, la CDIP a lancé un vaste programme, HarmoS, visant à une harmonisation de la scolarité au travers de la définition de standards. Ce programme prévoit de définir un modèle de compétences dans quatre disciplines ou domaines (langue 1, langue 2, maths et sciences)

---

<sup>13</sup> « Lignes directrices pour un système d'évaluation du travail des élèves dans la scolarité obligatoire », CDIP, mars 2004 (document en discussion).

accompagné de progression de niveaux de compétences ainsi que le développement d'instruments de mesure en 2P, 6P et 9<sup>e</sup>.

Enfin, pour terminer ce tour d'horizon suisse, nous rappellerons très brièvement les systèmes d'évaluation et de certification en vigueur actuellement en Suisse romande. La plupart des cantons ont connu des changements ces dernières années. Si l'on considère la question de la notation, il ressort que l'on peut regrouper les cantons en trois groupes :

- ceux qui ont adopté un système sans notes jusqu'à la fin du primaire (5P ou 6P) avec une promotion plus ou moins automatique (basée parfois sur la réussite dans certaines disciplines) : Berne, Neuchâtel, Genève (en partie : dans les écoles en projet) et Vaud<sup>14</sup> ;
- ceux avec un système « progressif » : Fribourg avec un passage automatique jusqu'en 4P puis dépendant des notes, Jura avec passage jusqu'à la 4P autour de niveaux de suffisance puis points (notes) ;
- ceux avec notes jusqu'à la fin du primaire : VS (depuis la 2P) ; Genève dans une partie des écoles (dès la 3P), passage dépendant des notes.

Au secondaire, même si les structures sont un peu différentes, on observe une plus grande homogénéité puisque tous les cantons ont un système de notes<sup>15</sup> et, la plupart du temps, de moyennes.

Il y a donc une rupture dans la plupart des cantons entre le primaire et le secondaire du point de vue du système de notation, comme s'il y avait un blocage au secondaire pour utiliser d'autres formes de notations.

Par ailleurs, au primaire notamment, plusieurs cantons ont diversifié les pratiques en adoptant, à côté de travaux écrits classiques, des dossiers d'évaluations ou des portfolios accompagnés d'entretiens avec les parents<sup>16</sup>. Plusieurs cantons ont aussi développé une réflexion sur les livrets scolaires, notamment en introduisant des évaluations critériées et en remplaçant les notations par des appréciations. Ce type de pratique nécessite un effort particulier de clarification dans l'information donnée aux familles. De manière générale, l'évaluation formative ainsi que l'auto-évaluation sont favorisées.

En Suisse romande, d'après Weiss (2002), la majorité des cantons de Suisse romande pratiquait une évaluation externe au moyen d'épreuves (tests ou examens), à des fins de diagnostic, de certification ou d'orientation. Ces évaluations sont le plus souvent élaborées par des groupes d'enseignants sur la base d'une sélection des objectifs d'enseignement. Ces épreuves ne couvrent pas l'ensemble des objectifs et sont donc partielles. La plupart de ces épreuves ne servent pas à certifier seules une formation ou à décider du redoublement ou d'une orientation mais elles constituent des éléments parmi d'autres, intervenant en tant que compléments à d'autres évaluations internes. Elles se situent à des moments-charnières du système (fin de cycle élémentaire, fin de primaire ou fin de secondaire I) dans les disciplines considérées comme les plus importantes (français, maths, notamment).

<sup>14</sup> Des changements ont été apportés depuis suite au contreprojet à l'initiative Haury et les notes ont été réintroduites dans l'enseignement primaire depuis 2004.

<sup>15</sup> On soulignera que dans le canton de Vaud, EVM (École vaudoise en mutation) proposait dans une première phase de continuer sans note au secondaire I, proposition qui a été par la suite abandonnée en raison de nombreuses réactions d'opposition de différents groupes d'acteurs.

<sup>16</sup> Cf. « Les conditions de promotion et d'orientation au cours de la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin. Année 2003-2004 ». F. Landry, IRDP, novembre 2003.

L'évaluation externe peut se référer au système (logique de l'organisation) et porter alors sur l'ensemble du curriculum auprès d'un échantillon d'élèves.

Au terme de ce panorama, en plus des principaux types d'évaluation déjà mentionnés, nous retiendrons un certain nombre d'éléments tels que les différents instruments utilisés pour évaluer, les formes de notation ainsi que le type de contrôle de l'évaluation (interne ou externe).

## II. ANALYSE DOCUMENTAIRE

### 1. Méthode

#### 1.1 Procédure

Un repérage des différentes directives et instructions concernant l'évaluation des élèves dans les trois ordres d'enseignement a tout d'abord été opéré. Il s'agit soit de documents officiels, soit de documents communs aux enseignants d'un ou de plusieurs ordres d'enseignement ou d'un programme de formation ou encore d'une discipline à l'intérieur d'un ordre d'enseignement. Pour ce faire, nous avons rencontré à plusieurs reprises les correspondants des trois ordres d'enseignement qui ont fourni les documents et nous ont dirigés vers les personnes susceptibles de compléter l'information (présidents de groupes de disciplines, directeurs d'établissements ou d'enseignement). L'analyse porte sur un ensemble de 147 documents en vigueur durant l'année scolaire 2003-2004 (voire 2004-2005, le recueil ayant pris fin en septembre 2004), dont on trouvera en annexe la liste exhaustive (cf. Annexe 1). En plus de ces 147 documents, le cadre de référence commun aux trois ordres d'enseignement a été traité de manière séparée, étant donné son statut particulier et non officialisé.

Les documents pris en compte sont de natures diverses. Ont été considérés comme documents tous les textes contenant des indications sur l'évaluation et fournissant des informations supplémentaires. Il peut en effet s'agir de règlements, de textes plus spécifiques, de plans d'études, d'épreuves/évaluations communes ou encore de livrets/bulletins scolaires, etc. Parallèlement au recueil des documents dans les trois ordres d'enseignement, une grille d'analyse a été mise au point et testée. Les rubriques de cette grille ont été choisies en fonction de modèles théoriques et ont également été déterminées par le contenu des différents documents. Le codage de la majorité des documents a été effectué de manière indépendante par deux personnes. Après comparaison des analyses, les cas litigieux ont été discutés au sein de l'équipe de recherche. Étant donné leur nature variée, les documents recueillis abordent l'évaluation de manière plus ou moins détaillée et explicite. Le principe adopté lors du codage était de s'en tenir le plus rigoureusement possible au contenu présenté et d'éviter toute interprétation de celui-ci.

#### 1.2 Grille d'analyse

La grille d'analyse (cf. Annexe 2) comporte les rubriques suivantes : (i) l'ordre d'enseignement, (ii) le type de document, (iii) l'émetteur, (iv) la date et le mode de diffusion, (v) le type et la fonction de l'évaluation, (vi) qui évalue, (vii) le type d'instrument utilisé, (viii) l'objet, (ix) le lien avec le plan d'études, (x) la présence (ou l'absence) de notes, (xi) la forme de communication de l'évaluation, (xii) la fréquence et le moment de l'évaluation, (xiii) divers.

Elle est constituée de deux parties distinctes.

*La première partie* se rapporte au document dans son ensemble. Pour l'ordre d'enseignement – et pour le postobligatoire (PO) le programme de formation – concerné par le document, six catégories<sup>17</sup> ont été retenues : (i) primaire cycle élémentaire, (ii) primaire cycle moyen, (iii) Cycle d'orientation (CO), (iv) PO Collège, (v) PO École du degré diplôme, (vi) PO École de commerce.

En fonction de leur contenu, cinq *types* de documents ont été identifiés : (i) règlement/cadre législatif organisationnel du système ; (ii) informations et généralités (document général qui organise l'évaluation ou qui informe sur sa planification) ; (iii) cadrage et gestion (document décrivant les différents types et fonctions d'évaluation ainsi que les buts et objectifs) ; (iv) procédures d'évaluation et techniques (critères, barèmes) ; (v) contenus et objets d'évaluation (exemples d'activités d'évaluation).

L'*émetteur* du document (document émanant d'instances officielles, de la direction générale, des groupes de disciplines, du secteur de l'évaluation, du service des didactiques, de la direction de l'école), le *type de diffusion* (public, à tous les enseignants, par établissements, par disciplines, autre) et la *date de diffusion* ont également été pris en considération.

*La seconde partie* de la grille concerne plus spécifiquement l'évaluation et sa mise en oeuvre. Les différents *types d'évaluation* (formatif, sommatif/certificatif<sup>18</sup>, diagnostique<sup>19</sup> et informatif<sup>20</sup>) abordés dans le document ont été répertoriés, ainsi que leur(s) *fonction(s)* respective(s) (régulation, certification, orientation, information).

Pour chaque type d'évaluation abordé par le document, les rubriques suivantes ont été considérées :

- *qui évalue* : est-on en présence d'une évaluation interne et/ou externe (élaborée par des personnes externes à l'établissement scolaire) ?
- *instrument(s)/procédure(s) et moyen(s) de communication de l'évaluation* : évaluations/travaux écrits, oraux, pratiques (p. ex. productions dans des disciplines artistiques, démarche expérimentale dans des disciplines scientifiques), travail personnel (p. ex. travail de maturité, travail de fin d'études ECG), observation, livret scolaire, portfolio, dossier d'évaluation, entretien, autre ;
- *objet(s) de l'évaluation* : connaissances (ou acquis), compétences (y compris compétences sociales)<sup>21</sup>, unités d'apprentissage, ensemble du programme, objectifs d'apprentissage, travail scolaire, démarche, comportement ;

<sup>17</sup> Précisons que pour les besoins de certaines analyses, seules trois catégories ont été retenues : primaire, CO et PO.

<sup>18</sup> Aucune distinction ne sera faite entre évaluation *certificative* et évaluation *sommative* dans les analyses qui suivent. Certains des documents se réfèrent à une évaluation certificative, d'autres à une évaluation sommative-bilan. Dans d'autres documents encore, les deux termes apparaissent conjointement et soit renvoient, de par leur fonction et la description de leur mise en œuvre, à un seul et même type d'évaluation, soit sont différenciés (ex. l'évaluation commune administrée en fin de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> est une épreuve sommative-bilan qui permet d'apprécier les acquis des élèves par rapport aux points du plan d'études abordés durant l'année, alors que l'évaluation commune certificative administrée en fin de 9<sup>e</sup> contribue à certifier les acquis au terme du secondaire I).

<sup>19</sup> Est considérée comme *diagnostique* toute évaluation pratiquée en début de formation.

<sup>20</sup> Le type d'évaluation *informatif* n'a été codé comme tel que lorsque le document y fait référence de manière explicite. Dans le cas contraire, seule la fonction d'information a été codée.

<sup>21</sup> Nous avons distingué compétences et connaissances étant donné qu'ils apparaissent le plus souvent différenciés dans les documents.

- *lien avec le plan d'études* : précisé (de manière explicite, référence à un point ou objectif du PE) ou non ;
- *l'évaluation est-elle chiffrée* : chiffrée, non chiffrée et critériée, non chiffrée et sans indication de critères ;
- *forme(s) de communication de l'évaluation* : attribution de points, seuil de réussite, barème, barème différencié (p. ex. selon le regroupement A/B), échelle non chiffrée, commentaires/appréciations qualitatives, échelle de notes, calcul de la moyenne, critères de promotion, variation en fonction des disciplines ;
- *fréquence de l'évaluation* : mensuelle, trimestrielle, semestrielle, annuelle, en début ou en fin de cycle, en milieu de cycle, régulièrement, par période ;
- *moment du cursus* : début de la formation, en cours de formation, en cours de cycle, fin d'un cycle, fin d'une année, fin d'une période, début d'une séquence d'apprentissage, fin d'une séquence d'apprentissage ;
- *divers* : éventuelles spécificités concernant l'évaluation (p. ex. travail de groupe, co-évaluation).

### 1.3 Démarche d'analyse

Dans un premier temps, nous avons utilisé une approche descriptive pour chacune des variables en donnant leur fréquence d'apparition.

Afin de synthétiser l'information, nous avons ensuite choisi une deuxième méthode, l'analyse des correspondances, qui permet d'étudier les relations existant entre deux variables nominales. Cette méthode permet de résumer l'information multidimensionnelle en représentant graphiquement les associations entre des variables telles que les documents ou types d'évaluation et leurs caractéristiques spécifiques dans des plans à deux dimensions. Elle repose sur le principe selon lequel deux éléments sont similaires si la distance qui les sépare dans le plan est faible.

## 2. Analyse des documents

Cette première partie des résultats a pour unité d'analyse le document considéré dans son ensemble, la seconde partie étant en revanche basée sur les différents types d'évaluation (sommatif/certificatif, formatif, diagnostique, informatif) mentionnés dans les documents. Dans les deux parties, les résultats globaux sont d'abord présentés, suivis d'une analyse par ordre d'enseignement.

### 2.1 Analyse globale

#### *Ordre d'enseignement*

Comme on peut le constater dans le Tableau 1, les 147 documents analysés se répartissent de manière assez équitable entre les trois ordres d'enseignement : 51 (35%) documents concernent le primaire, 51 (35%) le CO et 43 (29%) le PO. En outre, deux documents se rapportent à plus d'un ordre d'enseignement, l'un étant relatif aux trois ordres, l'autre au secondaire I et II.

Les documents du primaire peuvent concerner les deux cycles (élémentaire et moyen) ou être spécifiques à l'un d'eux. La majorité des documents du PO sont relatifs à l'école de culture générale.

**Tableau 1. Répartition des documents selon l'ordre d'enseignement**

Ordre d'enseignement	N	%
<b>Primaire</b>		
cycle élémentaire	14	9.5%
cycle moyen	15	10.2%
cycles élémentaire et moyen	22	15.0%
total	<b>51</b>	<b>34.7%</b>
<b>Secondaire I</b>	<b>51</b>	<b>34.7%</b>
<b>Secondaire II</b>		
école de culture générale	36	24.5%
collège	3	2.0%
école de culture générale et école de commerce	3	2.0%
école de commerce	1	0.7%
total	<b>43</b>	<b>29.2%</b>
<b>Secondaire I et II</b>	<b>1</b>	<b>0.7%</b>
<b>Primaire et Secondaire I et II</b>	<b>1</b>	<b>0.7%</b>
<b>Total</b>	<b>147</b>	<b>100.0%</b>

### *Type de documents*

Comme il ressort du Tableau 2, les documents de type *cadrage et gestion* sont les plus fréquents, puisqu'ils représentent près de la moitié des documents. Un cinquième des documents environ fournissent des informations concernant les *procédures et techniques* d'évaluation.

**Tableau 2. Types de documents recueillis**

Types de documents	N	%
Cadrage et gestion	69	46.9%
Procédures et techniques	28	19.1%
Contenus et objets	19	12.9%
Informations et généralités	18	12.3%
Règlements	13	8.8%
<b>Total</b>	<b>147</b>	<b>100.0%</b>

### Source et diffusion des documents

Une part importante des documents analysés (40%) émane des groupes de disciplines. Les directions générales sont à l'origine de 22% des documents et 12% des documents proviennent conjointement du secteur de l'évaluation et du service des didactiques. Parmi les documents restants, 10% émanent conjointement des groupes de disciplines et du secteur de l'évaluation, 8% d'instances officielles, 6% du secteur de l'évaluation exclusivement et 3% des directions d'écoles.

Conformément aux résultats qui précèdent, près de la moitié des documents analysés (48%) sont diffusés uniquement aux enseignants de la (des) discipline(s) concernée(s), 39% le sont à tous les enseignants. Par ailleurs, 11% des documents font l'objet d'une diffusion publique. Le type de diffusion des documents restants est indéterminé.

Si le document le plus ancien, la loi sur l'instruction publique, date de 1940<sup>22</sup>, la diffusion des autres documents est postérieure à 1992. La majorité des documents recueillis (66%) ont été diffusés durant les années 2003 et 2004.

### Types et fonctions d'évaluation<sup>23</sup>

Le Tableau 3 présente la fréquence totale d'apparition des différents types d'évaluation dans l'ensemble des documents. Ces derniers font nettement plus souvent référence à l'évaluation sommative/certificative qu'aux autres types d'évaluation. L'évaluation formative figure dans un peu plus de la moitié des documents. Les types diagnostique et informatif sont rarement mentionnés.

**Tableau 3. Pourcentage de documents traitant des différents types d'évaluation**

Types d'évaluation	N	%
Sommative/certificative	120	81.6%
Formative	76	51.7%
Diagnostique	21	14.3%
Informatif	9	6.1%

Note: Chaque document pouvant traiter de plusieurs types d'évaluation, le total ne correspond pas à 100%.

Par ailleurs, près de la moitié des documents (46%) concernent plus d'un type d'évaluation, les types sommatif/certificatif et formatif étant, comme le montre le Tableau 4, les plus fréquemment associés. On relèvera également qu'une part importante des documents analysés traite uniquement d'évaluation sommative/certificative. Les trois autres types d'évaluation sont plus rarement abordés de manière exclusive dans un document. A noter enfin qu'aucun des documents n'aborde simultanément les quatre types d'évaluation.

<sup>22</sup> Les articles pris en considération pour l'analyse sont plus récents et datent de 1973, 1977, 1998 et 2001.

<sup>23</sup> Nous avons fait la distinction entre type et fonction selon le contenu de l'information donnée : par *type*, nous entendons le nom ou la forme de l'évaluation mentionnée, par *fonction*, le rôle qu'elle joue. Par exemple, l'évaluation sommative/certificative peut avoir plusieurs fonctions (certification, orientation ou information).

**Tableau 4. Répartition des différents types d'évaluation dans les 147 documents**

Type d'évaluation				N	%
sommative/certificative	formative	diagnostique	informative		
				55	37.4%
				47	31.9%
				15	10.2%
				8	5.4%
				6	4.1%
				6	4.1%
				6	4.1%
				2	1.4%
				1	0.7%
				1	0.7%
<b>Total</b>				<b>147</b>	<b>100.0%</b>

Les fonctions de l'évaluation (régulation, certification, orientation, information) sont étroitement liées aux types d'évaluation : au type sommatif/certificatif est associée le plus souvent une fonction de certification et parfois d'orientation, aux évaluations formative et diagnostique correspond la fonction de régulation. La fonction d'information peut être associée au type informatif mais aussi aux types sommatif/certificatif ou formatif.

La fonction de certification, comme l'évaluation sommative/certificative, est abordée dans une grande majorité des documents (82%). Celle de régulation apparaît également fréquemment (61% des documents). Les fonctions d'information et d'orientation sont plus rarement mentionnées (22% et 14% des documents respectivement).

Dans plus de la moitié des documents analysés, plus d'une fonction d'évaluation ont été répertoriées, les fonctions de certification et de régulation étant les plus fréquemment associées (29% des documents). A noter qu'il est fait mention des quatre fonctions d'évaluation dans 8% des documents.

Dans un pourcentage important de documents (30%), l'évaluation décrite a pour seule fonction la certification. Dans 14% des documents, la régulation est l'unique fonction abordée. Par ailleurs, la fonction d'orientation n'apparaît jamais seule dans un document, celle d'information très rarement.

## 2.2 Analyse par ordre d'enseignement<sup>24</sup>

### *Type de documents et diffusion*

– Au *primaire* (51 documents), les documents proposant des contenus et objets d'évaluation sont les plus fréquents et représentent plus d'un tiers de l'échantillon. Les documents contenant des informations générales sur l'évaluation et ceux décrivant des procédures et techniques d'évaluation sont également assez fréquents. En outre, un peu moins de la moitié des documents (45%) émanent de la direction générale, un tiers du secteur de l'évaluation et

<sup>24</sup> Les documents relatifs à plusieurs ordres d'enseignement, à savoir la Loi sur l'instruction publique et le Règlement de l'enseignement secondaire, ne sont pas pris en considération dans l'analyse descriptive qui suit.

du service des didactiques, 16% du secteur de l'évaluation exclusivement et 4% d'instances officielles. La quasi-totalité des documents (94%) sont diffusés à tous les enseignants.

– Au *Cycle d'orientation* (51 documents), ce sont les documents de cadrage et gestion qui sont majoritaires ; ceux décrivant des procédures et des techniques d'évaluation sont moitié moins nombreux. Les documents émanent principalement des groupes de disciplines (53%). En outre, 28% des documents sont émis conjointement par les groupes de disciplines et le secteur de l'évaluation. La direction générale est à l'origine de 16% des documents. La plupart des documents recueillis (77%) sont diffusés aux enseignants de la (des) discipline(s) concernée(s).

– Au *postobligatoire* (43 documents)<sup>25</sup>, les documents de cadrage et gestion sont, comme constaté au CO, de loin les plus fréquents. Les règlements constituent pour leur part 16% des documents. Aucun des documents recueillis au PO ne décrit des contenus et objets d'évaluation. Les documents émanent majoritairement des groupes de disciplines (72%), 14% sont émis par des instances officielles et 12% par la direction de l'école. La plupart des documents (72%) sont diffusés aux enseignants de la (des) discipline(s) concernée(s). En outre, 16% des documents font l'objet d'une diffusion publique et 12% sont adressés à tous les enseignants.

**Tableau 5. Types de documents dans les trois ordres d'enseignement**

<b>Ordres d'enseignement</b>	<b>primaire</b> (n = 51)	<b>CO</b> (n = 51)	<b>PO</b> (n = 43)
<b>Types de documents</b>			
cadrage et gestion	9.8%	60.8%	76.7%
procédures et techniques	21.6%	29.4%	4.7%
information et généralités	29.4%	3.9%	2.3%
règlement	3.9%	3.9%	16.3%
contenus et objets	35.3%	2%	0%

### ***Types et fonctions d'évaluation***

#### *A l'école primaire*

Pour l'ensemble de l'école primaire, comme on peut l'observer dans le Tableau 6, l'évaluation sommative/certificative est abordée dans une majorité de documents, un peu plus de la moitié des documents traitent d'évaluation formative et moins d'un document sur cinq d'évaluation informative. Le type d'évaluation diagnostique n'apparaît dans aucun des documents concernant l'enseignement primaire.

Un pourcentage important de documents (39%) ne traite que d'évaluation sommative/certificative et 22% concernent uniquement l'évaluation formative. Ces deux types d'évaluation sont associés dans 22% des documents et 12% des documents abordent les trois types d'évaluation formatif, sommatif/certificatif, informatif.

Dans un peu plus d'un tiers des documents (35%), l'évaluation dont il est question a pour unique fonction de certifier les acquis des élèves et, dans 18% des documents, seule la régulation est mentionnée. Ces deux fonctions apparaissent conjointement dans 12% des documents et 10% des documents traitent des quatre fonctions d'évaluation.

<sup>25</sup> Il faut rappeler que parmi les documents recueillis au postobligatoire, 83.7% concernent l'ECG.

Parmi les documents du primaire, 14 concernent spécifiquement le *cycle élémentaire*, 15 le *cycle moyen* (les autres documents traitant de l'ensemble). Dans la division élémentaire, 71% des documents mentionnent l'évaluation formative, 64% l'évaluation sommative/certificative et 14% l'évaluation informative. Quant à la division moyenne, 80% des documents qui lui sont spécifiques abordent l'évaluation sommative/certificative, 40% l'évaluation formative, et un document aborde l'évaluation informative.

L'évaluation formative est traitée de manière exclusive dans 29% des documents du cycle élémentaire, tout comme l'évaluation sommative/certificative. Un pourcentage équivalent de documents encore aborde conjointement les deux types. Parmi les documents restants, l'un fait mention des types formatif et informatif, l'autre des trois types. Pour ce qui est du cycle moyen, il est exclusivement question d'évaluation sommative/certificative dans 60% des documents, 20% traitent uniquement d'évaluation formative. Ces deux types apparaissent conjointement dans 13% des documents. Enfin, un document présente les trois types d'évaluation.

### *Au Cycle d'orientation*

L'évaluation de type sommatif/certificatif est aussi la plus fréquente et apparaît dans plus de trois quarts des documents. L'évaluation formative est quant à elle abordée dans un peu moins de la moitié des documents, l'évaluation diagnostique dans un peu plus d'un tiers des documents. Il n'est fait mention du type d'évaluation informatif dans aucun des documents du CO.

Près d'un tiers des documents ont pour sujet les types d'évaluation formatif et sommatif/certificatif, 28% des documents parlent uniquement d'évaluation sommative/certificative, et 16% d'évaluation diagnostique. Ces deux derniers types d'évaluation sont abordés simultanément dans 12% des documents.

Dans plus d'un tiers des documents du CO, il est question des fonctions régulatrice et certificative de l'évaluation. La certification est en outre l'unique fonction traitée dans 22% des documents, la régulation dans 20% des documents.

### *Au postobligatoire*

La tendance observée pour l'évaluation sommative/certificative dans les deux autres ordres est encore plus importante puisqu'elle est traitée dans la quasi-totalité des documents. L'évaluation formative est toutefois présente dans un peu plus de la moitié d'entre eux, alors que l'évaluation diagnostique n'apparaît que dans 5% des documents. Comme observé au CO, le type d'évaluation informatif est absent des documents du postobligatoire.

Les documents les plus fréquents sont ceux qui abordent soit conjointement les types d'évaluation formatif et sommatif/certificatif (47%), soit uniquement ce dernier type (44%).

Les fonctions de régulation et de certification sont fréquemment associées (42% des documents). La fonction de certification apparaît également souvent seule dans les documents (35%).

**Tableau 6. Types d'évaluation dans les trois ordres d'enseignement**

<b>Ordres d'enseignement</b>	<b>primaire (n=51)</b>	<b>CO (n=51)</b>	<b>PO (n=43)</b>
<b>Types d'évaluation</b>			
sommative/certificative	72.5%	78.4%	95.3%
formative	56.9%	45.1%	55.8%
diagnostique	0%	37.3%	4.7%
informative	17.6%	0%	0%

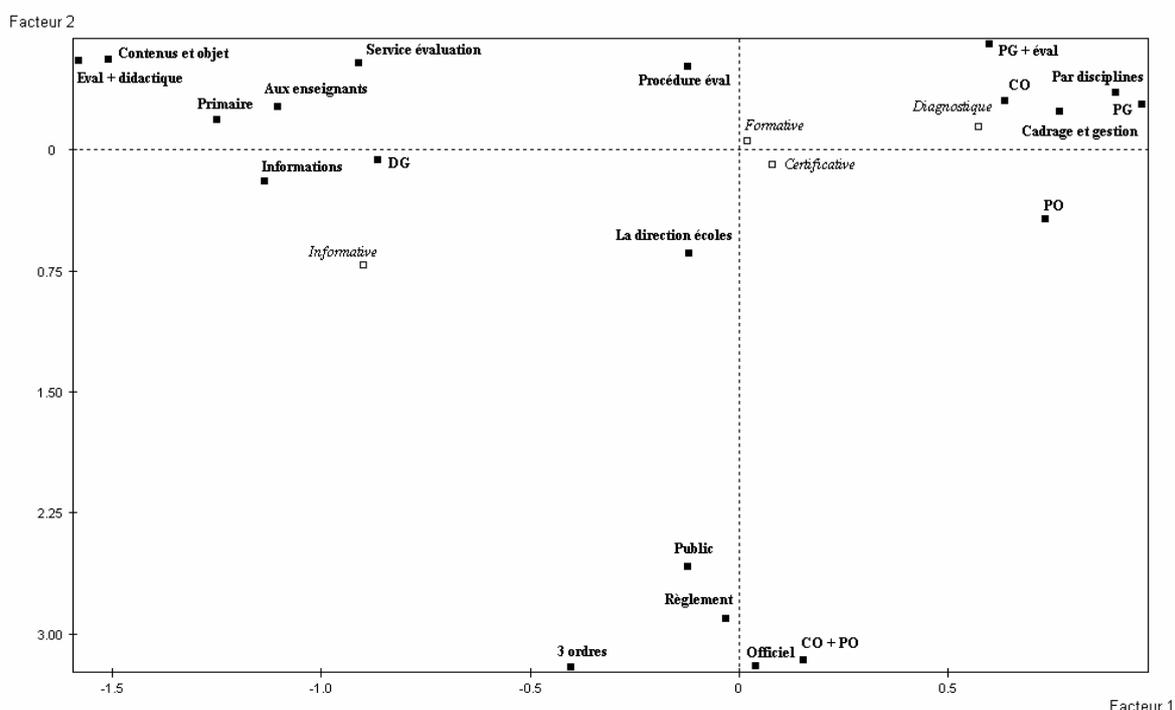
## Synthèse

Une analyse des correspondances multiples a par ailleurs été effectuée (Graphique 1) afin de mettre en évidence les liens existant entre les différentes caractéristiques des documents analysés, à savoir l'ordre d'enseignement concerné, le type de document (règlements, information, cadrage et gestion, procédures et techniques, contenus et objets), le type de diffusion et le type d'évaluation abordé. Cette dernière variable est illustrative et n'intervient pas dans la construction du plan factoriel.

Le premier axe (qui représente 22% de la variabilité) oppose d'une part l'enseignement primaire, associé à des documents proposant des contenus et objets d'évaluation ou des informations générales sur l'évaluation, ainsi qu'à une diffusion à tous les enseignants, par le secteur de l'évaluation et le service des didactiques ou par la direction générale, et d'autre part l'enseignement secondaire (CO et PO), associé à des documents de cadrage/gestion, à une diffusion par disciplines, par les groupes de disciplines. Si l'on considère la variable illustrative que constitue le type d'évaluation abordé dans les documents, on constate que l'évaluation informative est caractéristique du primaire, alors que le type diagnostique est lié aux deux autres ordres d'enseignement. Les types formatif et sommatif/certificatif se situent pour leur part très près du centre des axes et concernent donc les trois ordres d'enseignement, l'évaluation sommative/certificative caractérisant toutefois davantage l'enseignement secondaire.

Le deuxième axe (18% de la variabilité) marque quant à lui une opposition entre les documents officiels, de type règlement/cadre législatif organisationnel du système, associés à une diffusion publique, et les autres documents. Le premier pôle est caractéristique, notamment, des documents communs à plusieurs ordres d'enseignement.

**Graphique 1. Analyse des correspondances multiples des caractéristiques des documents**



## Les points saillants

- Un nombre équivalent de documents ont été recueillis au primaire et au CO, un peu moins au postobligatoire. A noter, concernant le postobligatoire, que la majorité des documents récoltés sont relatifs à l'École de culture générale<sup>26</sup>.
- L'école primaire se différencie des deux autres ordres d'enseignement concernant le type de documents recueillis : ce sont ceux qui traitent de contenus et d'objet d'évaluation qui sont les plus fréquents, suivis de textes d'informations et de généralités tandis qu'au CO et au PO, les documents de gestion et cadrage sont majoritaires.
- Au primaire, un peu moins de la moitié des documents émanent de la direction générale et un peu plus d'un tiers du secteur de l'évaluation et des disciplines, et la quasi-totalité des documents sont diffusés à tous les enseignants. Au CO et au PO, en revanche, ils émanent principalement des groupes de disciplines et la plupart des documents sont diffusés aux enseignants de la (des) discipline(s) concernée(s).
- Dans les documents des trois ordres d'enseignement, l'évaluation sommative/certificative est la plus fréquemment abordée, suivie de l'évaluation formative. C'est au PO que l'évaluation sommative/certificative est la plus fréquente puisqu'elle apparaît dans pratiquement tous les documents recueillis.
- Le type d'évaluation informatif apparaît dans un peu moins de 20% des documents du primaire, alors qu'il est absent des documents du CO et du PO. L'évaluation de type diagnostique, absente au primaire, est traitée dans une proportion relativement élevée de documents au CO, cette dernière étant plus faible au PO.
- Une part importante des documents des trois ordres d'enseignement traitent de plusieurs types d'évaluation (plus du 50% au CO et au PO, 35% au primaire), les types sommatif/certificatif et formatif étant, particulièrement au PO, les plus fréquemment associés.

---

<sup>26</sup> Rappelons que, dans cette partie, ne sont analysés que les documents communs à un programme de formation ou un ordre d'enseignement donné.

### 3. Analyse basée sur les types d'évaluation

Dans cette seconde partie des résultats, l'unité d'analyse n'est plus le document dans son ensemble mais le type d'évaluation (formatif, sommatif/certificatif, diagnostique, informatif) dont il est question dans ce dernier. Dans la section précédente, nous avons pu constater qu'un même document pouvait traiter simultanément de plusieurs types d'évaluation.

Nous présenterons d'abord les résultats globaux, suivis d'une analyse par ordre d'enseignement. En préambule à cette analyse, on rappellera les définitions des types d'évaluation et de leurs fonctions, telles que formulées dans les règlements et textes de cadrage de chacun des trois ordres d'enseignement.

#### 3.1 Analyse globale

Les résultats présentés ci-dessous concernent les variables suivantes : (i) le caractère interne ou externe de l'évaluation, (ii) les instruments/procédures et moyens de communication de l'évaluation, (iii) l'objet de l'évaluation, (iv) la référence explicite ou non au plan d'études, (v) la présence ou non de notes, (vi) les formes de communication de l'évaluation, (vii) la fréquence de l'évaluation et (viii) le moment du cursus auquel elle intervient<sup>27</sup>.

##### *Évaluation sommative/certificative*

Comme indiqué précédemment, l'évaluation de type sommatif/certificatif est abordée dans une majorité des documents analysés (120 sur 147). Elle est interne dans près de 40% des documents, externe dans 25% d'entre eux. Dans près d'un quart des documents encore, il est question d'évaluation interne et externe. Les documents restants n'apportent aucune indication à ce sujet.

La très grande majorité des documents traitant d'évaluation sommative/certificative fournissent des informations concernant les instruments/procédures et moyens de communication de l'évaluation. L'évaluation sommative/certificative est censée s'effectuer le plus souvent au moyen de travaux écrits et dans une moindre mesure de travaux oraux (Tableau 7). L'évaluation de situations pratiques et le livret/bulletin scolaire sont également relativement souvent mentionnés.

---

<sup>27</sup> Les modalités de plusieurs de ces variables ne sont pas mutuellement exclusives. Ainsi différents instruments/procédures et moyens de communication, objets, formes de communication, fréquences ou moments du cursus peuvent être associés à un même type d'évaluation dans un document. Il se peut en outre que dans certains documents, les descriptions de l'évaluation n'apportent aucune information concernant l'une ou l'autre des variables considérées.

**Tableau 7. Pourcentage de documents associant les différents types d'instruments à l'évaluation sommative/certificative**

Instruments	N	%
Évaluation écrite	83	69.2%
Évaluation orale	48	40.0%
Évaluation de situations pratiques *	29	24.2%
Livret / Bulletin scolaire	26	21.7%
Travail personnel	7	5.8%
Observation	6	5.0%
Dossier d'évaluation	6	5.0%
Entretien	3	2.5%
Autre	3	2.5%
Portfolio	0	0.0%

Notes : Plusieurs instruments peuvent être associés à l'évaluation sommative/certificative dans un même document. Il se peut également qu'un document ne donne aucune indication concernant le type d'instruments utilisé. Par conséquent, le total ne correspond pas à 100%.

\* Activités en éducation physique ou en sciences, productions en travaux manuels, etc.

La plupart des documents donnent également des indications relatives à l'objet de l'évaluation. Comme on peut le constater dans le Tableau 8, il s'agit majoritairement des compétences de l'élève (y compris les compétences sociales) et de ses connaissances<sup>28</sup>. Un document sur cinq évoque les objectifs d'apprentissage. Enfin, dans une moindre mesure, on mentionne la démarche de l'élève, son comportement ou le travail scolaire en général. À noter encore que dans un peu plus de la moitié des documents (53%) traitant d'évaluation sommative/certificative, il est explicitement fait référence au plan d'études.

**Tableau 8. Pourcentage de documents associant les différents types d'objets à l'évaluation sommative/certificative**

Objets d'évaluation	N	%
Compétences	83	69.2%
Connaissances	67	55.8%
Objectifs d'apprentissage	26	21.7%
Démarche	19	15.8%
Comportement	14	11.7%
Travail scolaire / Apprentissages réalisés en classe	13	10.8%
Ensemble du programme	7	5.8%
Partie du programme / Unités d'apprentissage	4	3.3%

Note: Plusieurs objets peuvent être associés à l'évaluation sommative/certificative dans un même document. Il se peut également qu'un document ne donne aucune indication concernant l'objet de l'évaluation. Par conséquent, le total ne correspond pas à 100%.

<sup>28</sup> Les documents distinguent souvent les deux termes sans pour autant les définir.

Comme le montre le Tableau 9, l'évaluation sommative/certificative est le plus fréquemment décrite comme étant chiffrée. Toutefois, plus d'un tiers des documents ne donnent pas d'élément sur le caractère chiffré ou non de l'évaluation.

**Tableau 9. Pourcentage de documents faisant mention d'une évaluation sommative/certificative chiffrée et non chiffrée**

	N	%
<b>Evaluation</b>		
chiffrée	48	40.0%
non chiffrée	13	10.8%
chiffrée et non chiffrée	14	11.7%
<b>Sans indication</b>	45	37.5%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100.0%</b>

Bon nombre de documents (près de 60%) apportent des précisions concernant les formes de communication de l'évaluation. Un peu plus d'un quart des documents font mention d'un seuil de réussite, 22% de l'attribution de points et 11% du barème adopté. En outre, 18% des documents donnent des indications concernant le calcul d'une moyenne, 12% des documents décrivent l'échelle de notes utilisée et les critères de promotion sont spécifiés dans 16% des documents. Dans 16% d'entre eux également, l'évaluation dont il est question prend la forme de commentaires/appréciations qualitatives. L'échelle non chiffrée utilisée pour l'évaluation est décrite dans 10% des documents. A noter encore que des variations selon les disciplines évaluées ont été constatées dans 12% des documents.

La fréquence de l'évaluation sommative/certificative est précisée dans deux tiers des documents : elle intervient le plus souvent en fin de cycle (43% des documents) ou annuellement (24%). Les élèves peuvent également être évalués par période (11%), semestriellement (9%) ou trimestriellement (4%).

A quel(s) moment(s) du cursus scolaire l'évaluation sommative/certificative est-elle associée (Tableau 10) ? Selon une grande partie des documents, ce type d'évaluation a lieu au terme d'un cycle et, plus rarement, en fin d'année ou de période.

**Tableau 10. Pourcentage de documents associant les différents moments du cursus à l'évaluation sommative/certificative**

Moments du cursus	N	%
Fin d'un cycle	53	44.2%
Fin d'une année	26	21.7%
Fin d'une période	12	10.0%
En cours de formation	2	1.7%
En cours de cycle	2	1.7%
Fin d'une séquence d'apprentissage	1	0.8%
Début de formation	0	0.0%
Début d'une séquence d'apprentissage	0	0.0%

*Note:* Plusieurs moments peuvent être associés à l'évaluation sommative/certificative dans un même document. Il se peut également qu'un document ne donne aucune indication concernant le moment de l'évaluation. Par conséquent, le total ne correspond pas à 100%.

### Évaluation formative

L'évaluation formative est traitée dans un total de 76 documents. Elle est le plus souvent interne (70% des documents), parfois externe (11%) ou encore interne et externe (12%).

Une majorité de documents (83%) donnent des informations quant aux instruments/procédures et moyens de communication associés à l'évaluation formative. Comme on peut le constater dans le Tableau 11, il s'agit principalement de travaux écrits et oraux. Dans une moindre mesure, des évaluations de situations pratiques ainsi que des instruments tels que questionnaires, grilles d'auto-évaluation, débats, travaux de recherche, instruments regroupés dans la catégorie « autre », sont évoqués ou encore des observations et des portfolios.

**Tableau 11. Pourcentage de documents associant les différents types d'instruments à l'évaluation formative**

Instruments	N	%
Evaluation écrite	34	44.7%
Evaluation orale	27	35.5%
Evaluation de situations pratiques *	15	19.7%
Autre	12	15.8%
Observation	9	11.8%
Portfolio	8	10.5%
Livret / Bulletin scolaire	6	7.9%
Entretien	6	7.9%
Dossier d'évaluation	5	6.6%
Travail personnel	1	1.3%

*Notes* : Plusieurs instruments peuvent être associés à l'évaluation formative dans un même document. Il se peut également qu'un document ne donne aucune indication concernant le type d'instruments utilisé. Par conséquent, le total ne correspond pas à 100%.

\* Activités en éducation physique ou en sciences, productions en travaux manuels, etc.

La majorité des documents (90%) donnent également des indications concernant l'objet de l'évaluation formative (Tableau 12). Il s'agit le plus fréquemment de compétences et de connaissances, d'objectifs d'apprentissage et, dans une moindre mesure, des démarches de l'élève ainsi que de son comportement. Par ailleurs, un peu plus de la moitié des documents traitant d'évaluation formative font explicitement référence au plan d'études.

**Tableau 12. Pourcentage de documents associant les différents types d'objets à l'évaluation formative**

Objets d'évaluation	N	%
Compétences	43	56.6%
Connaissances	30	39.5%
Objectifs d'apprentissage	22	28.9%
Démarche	14	18.4%
Comportement	14	18.4%
Travail scolaire / Apprentissages réalisés en classe	10	13.2%
Partie du programme / Unités d'apprentissage	3	3.9%
Ensemble du programme	0	0.0%

*Note:* Plusieurs objets peuvent être associés à l'évaluation formative dans un même document. Il se peut également qu'un document ne donne aucune indication concernant l'objet de l'évaluation. Par conséquent, le total ne correspond pas à 100%.

Comme il ressort du Tableau 13, la majorité des documents ne précisent pas si l'évaluation formative dont il est question fait l'objet d'une note ou non. L'évaluation est non chiffrée dans près d'un tiers des documents et, plus rarement, elle fait l'objet ou non d'une note.

**Tableau 13. Pourcentage de documents faisant mention d'une évaluation formative chiffrée et non chiffrée**

	N	%
<b>Evaluation</b>		
chiffrée	1	1.3%
non chiffrée	25	32.9%
chiffrée et non chiffrée	5	6.6%
<b>Sans indication</b>	45	59.2%
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100.0%</b>

On trouve des précisions au sujet des formes de communication de l'évaluation dans un peu plus d'un tiers des documents. L'évaluation prend la forme de commentaires/appréciations qualitatives dans près d'un cinquième des documents. L'échelle non chiffrée utilisée pour l'évaluation est décrite dans 15% des documents. D'autres formes de communication de l'évaluation sont mentionnées, toutefois très peu fréquemment.

Près de 40% des documents donnent des informations concernant la fréquence de l'évaluation formative. Il est indiqué dans 15% d'entre eux que les élèves sont évalués régulièrement. L'évaluation peut également intervenir en milieu de cycle (8%), semestriellement (8%), par période (4%) ou encore en début ou fin de cycle (4%). Le moment du cursus est spécifié dans un peu plus d'un tiers des documents. Le plus souvent, l'évaluation décrite a lieu en cours de cycle ou en cours de formation (Tableau 14).

**Tableau 14. Pourcentage de documents associant les différents moments du cursus à l'évaluation formative**

Moments du cursus	N	%
En cours de cycle	12	15.8%
En cours de formation	5	6.6%
Fin d'une séquence d'apprentissage	3	3.9%
Fin d'une période	3	3.9%
Fin d'un cycle	3	3.9%
Début d'une séquence d'apprentissage	1	1.3%
Début de formation	1	1.3%
Fin d'une année	1	1.3%

*Note:* Plusieurs moments peuvent être associés à l'évaluation formative dans un même document. Il se peut également qu'un document ne donne aucune indication concernant le moment de l'évaluation. Par conséquent, le total ne correspond pas à 100%.

### *Évaluation diagnostique*

Comme indiqué précédemment, l'évaluation de type diagnostique, caractéristique du secondaire, est abordée dans un nombre relativement restreint de documents : 21 au total. Elle est décrite comme étant externe dans la majorité de ces derniers (81%).

Le Tableau 15 montre que dans la grande majorité des documents, l'évaluation prend la forme d'épreuves écrites. Seul un document n'apporte aucune information concernant les instruments/procédures et moyens de communication associés à l'évaluation diagnostique.

**Tableau 15. Pourcentage de documents associant les différents types d'instruments à l'évaluation diagnostique**

Instruments	N	%
Evaluation écrite	19	90.5%
Evaluation orale	4	19.0%
Evaluation de situations pratiques *	1	4.8%
Observation	1	4.8%
Autre	1	4.8%
Portfolio	0	0.0%
Livret / Bulletin scolaire	0	0.0%
Entretien	0	0.0%
Dossier d'évaluation	0	0.0%
Travail personnel	0	0.0%

*Notes :* Plusieurs instruments peuvent être associés à l'évaluation diagnostique dans un même document. Il se peut également qu'un document ne donne aucune indication concernant le type d'instruments utilisé. Par conséquent, le total ne correspond pas à 100%.

\* Activités en éducation physique ou en sciences, productions en travaux manuels, etc.

La plupart des documents (86%) comportent des informations relatives au contenu de l'évaluation. Comme on peut le constater dans le Tableau 16, les objets de l'évaluation les plus fréquemment mentionnés sont, comme pour les autres types d'évaluation, les compétences et les connaissances de l'élève. Il est en outre fait explicitement référence au plan d'études dans seulement 19% des documents.

**Tableau 16. Pourcentage de documents associant les différents types d'objets à l'évaluation diagnostique**

Objets d'évaluation	N	%
Compétences	16	76.2%
Connaissances	16	76.2%
Objectifs d'apprentissage	2	9.5%
Démarche	2	9.5%
Comportement	1	4.8%
Travail scolaire / Apprentissages réalisés en classe	1	4.8%
Partie du programme / Unités d'apprentissage	1	4.8%
Ensemble du programme	1	4.8%

*Note:* Plusieurs objets peuvent être associés à l'évaluation diagnostique dans un même document. Il se peut également qu'un document ne donne aucune indication concernant l'objet de l'évaluation. Par conséquent, le total ne correspond pas à 100%.

L'évaluation diagnostique est le plus fréquemment décrite comme étant non chiffrée, alors qu'environ 40% des documents ne précisent pas si l'évaluation fait l'objet d'une note ou non (Tableau 17).

**Tableau 17. Pourcentage de documents faisant mention d'une évaluation diagnostique chiffrée et non chiffrée**

	N	%
<b>Evaluation</b>		
chiffrée	0	0.0%
non chiffrée	11	52.4%
chiffrée et non chiffrée	1	4.8%
<b>Sans indication</b>	9	42.8%
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100.0%</b>

Les formes de communication de l'évaluation sont spécifiées dans 43% des documents. Il s'agit le plus souvent de l'attribution de points et de la détermination d'un seuil de réussite, mentionnés tous deux dans 29% des documents.

Si l'on s'intéresse à la fréquence de l'évaluation diagnostique, précisée dans 43% des documents, celle-ci intervient soit en début de cycle, soit annuellement. Le Tableau 18 présente les différents moments du cursus scolaire associés à l'évaluation diagnostique. Selon la majorité des documents, l'évaluation diagnostique a lieu en début de formation.

**Tableau 18. Pourcentage de documents associant les différents moments du cursus à l'évaluation diagnostique**

Moments du cursus	N	%
Début de formation	17	81.0%
Début d'une séquence d'apprentissage	1	4.8%
En cours de formation	0	0.0%
En cours de cycle	0	0.0%
Fin d'une séquence d'apprentissage	0	0.0%
Fin d'une période	0	0.0%
Fin d'un cycle	0	0.0%
Fin d'une année	0	0.0%

*Note:* Plusieurs moments peuvent être associés à l'évaluation diagnostique dans un même document. Il se peut également qu'un document ne donne aucune indication concernant le moment de l'évaluation. Par conséquent, le total ne correspond pas à 100%.

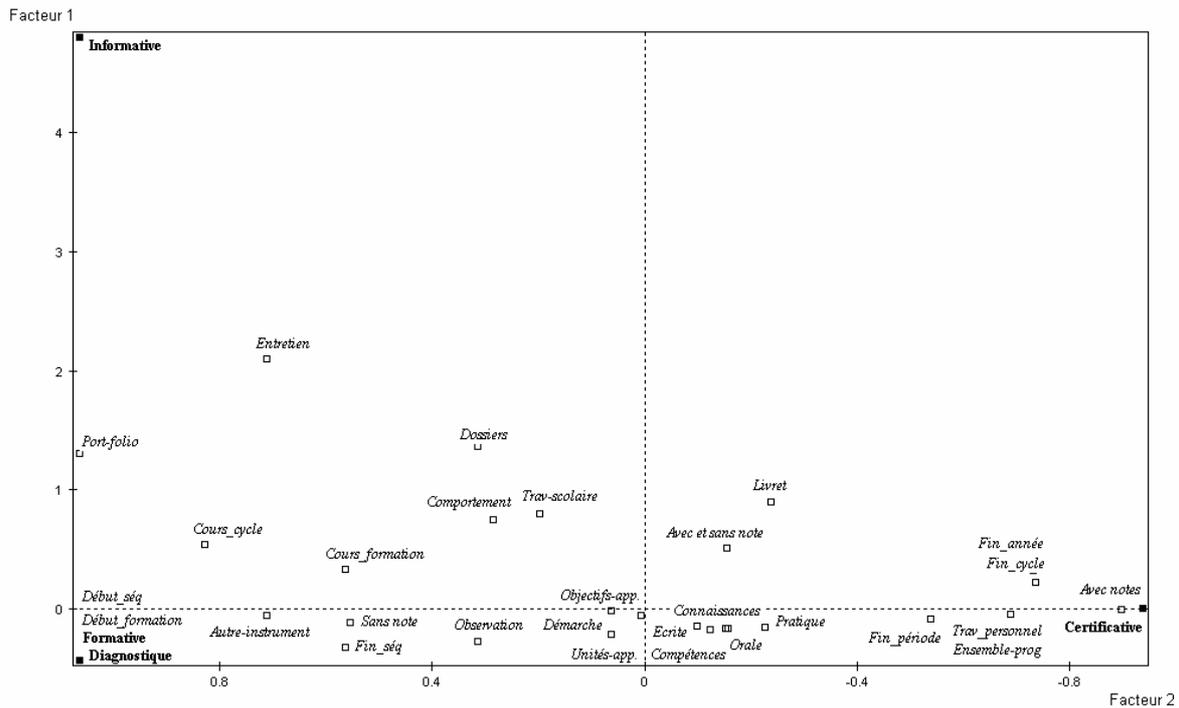
### *Évaluation informative*

Ce type d'évaluation étant caractéristique de l'enseignement primaire, les résultats y relatifs seront présentés au point 3.2, sous *Enseignement primaire*.

### *Synthèse*

Une analyse des correspondances a été effectuée (Graphique 2)<sup>29</sup> afin de mettre en évidence les liens pouvant exister entre, d'une part, les différents types d'évaluation répertoriés dans les documents et, d'autre part, les instruments/procédures et moyens de communication de l'évaluation, les objets, le caractère chiffré ou non de l'évaluation et les moments du cursus auxquels elle intervient. Le premier plan factoriel rend compte de près de 45% de la variabilité totale. Le premier axe (22.2% de la variabilité) marque une opposition entre l'évaluation informative et les types formatif et diagnostique. Le second axe (22.2% de la variabilité) oppose quant à lui principalement l'évaluation formative à l'évaluation sommative/certificative.

<sup>29</sup> Les variables *instruments/procédures et moyens de communication, objets, caractère chiffré ou non de l'évaluation, moment du cursus* sont illustratives et n'interviennent pas dans la construction du plan factoriel.

**Graphique 2. Analyse des correspondances des caractéristiques des types d'évaluation**


- Le type *sommatif/certificatif* est caractérisé par une évaluation chiffrée, intervenant en fin de période, d'année ou de cycle. Les objets qui le distinguent sont l'ensemble du programme et le travail personnel.
- Au type *formatif* sont en revanche associés une évaluation non chiffrée (ou l'absence d'informations concernant la présence ou non de notes), intervenant plutôt en cours de cycle, ainsi que l'utilisation du portfolio, d'instruments « autres » et la pratique de l'entretien.
- Le type *diagnostique* est également associé à une évaluation non chiffrée, mais intervenant en début de formation.
- Le type *informatif* est caractérisé par une évaluation aussi bien chiffrée que non chiffrée, intervenant en cours de cycle et portant sur le travail scolaire et le comportement de l'élève. L'utilisation du livret/bulletin scolaire, du portfolio, du dossier d'évaluation et de l'entretien lui est également associée.

### 3.2 Analyse par ordre d'enseignement<sup>30</sup>

#### *Définitions des différents types d'évaluation dans les trois ordres d'enseignement*

Certains des documents analysés (règlements, documents de cadrage<sup>31</sup>) proposent des définitions des différents types d'évaluation (formatif, sommatif/certificatif, diagnostique, informatif) pratiqués dans chaque ordre d'enseignement. Ces définitions sont présentées ci-dessous, en préambule à l'analyse des caractéristiques des types d'évaluation dans les trois ordres d'enseignement.

Le règlement de l'enseignement primaire (art. 39 alinéa 2) précise, en ce qui concerne la division élémentaire, que l'évaluation est à la fois *formative* « pour que l'élève se situe lui-même par rapport aux objectifs à atteindre et progresse dans ses apprentissages », *certificative* « pour attester le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage » et *informatif* « pour renseigner les parents sur les apprentissages de leur enfant ». Il est ajouté (alinéa 4) que dans la division moyenne, l'évaluation repose sur des notes, ces dernières conditionnant à la fin de chaque année la promotion au degré suivant. Les écoles en projet appliquent les principes d'évaluation prévus pour la division élémentaire<sup>32</sup>.

Les fonctions de l'évaluation sont davantage détaillées dans le document *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise* (p. 6)<sup>33</sup>. L'évaluation *formative*, « composante fondamentale de toute didactique, cherche à produire un effet sur la progression de l'élève dans ses apprentissages. On considère deux facettes de l'évaluation formative. D'une part, intégrée à des situations d'apprentissage larges, elle consiste pour l'enseignant-e à interagir avec l'élève pour l'amener à conduire avec succès des activités en lien avec les objectifs-noyaux. D'autre part, à d'autres moments, l'enseignant-e dresse des bilans et l'évaluation formative consiste alors à 'piloter' les passages entre les séquences d'apprentissage. Enfin, en visant l'appropriation des objectifs d'apprentissage poursuivis et en instaurant des démarches d'auto-évaluation, l'enseignant-e cherche à impliquer l'élève dans ses apprentissages et son évaluation. La dynamique du portfolio, entre autres, s'inscrit dans cette pratique. »

L'évaluation *certificative* « atteste officiellement des acquisitions de l'élève en lien avec les attentes institutionnelles au terme d'un cycle. Elle est inscrite dans le livret scolaire en fin de chaque cycle. (...) ». L'évaluation *informatif* « s'adresse en premier lieu aux familles. Elle renseigne synthétiquement les parents sur les acquisitions et la progression de l'élève dans ses apprentissages. Elle revêt une importance particulière à une époque où l'évaluation certificative se fait moins fréquente, mais plus pertinente. Cette information est transmise en cours de cycle aux familles au moyen du livret scolaire (...) et est complétée par un dossier d'évaluation ou un portfolio. Ces outils d'évaluation servent de support de discussion lors de rencontres avec les familles. »

En ce qui concerne le CO, les différents types d'évaluation ne sont pas définis en tant que tels dans le règlement. Ils le sont en revanche dans la brochure *Informations générales 2004-2005*

<sup>30</sup> Étant donné le nombre restreint de documents sur lesquels portent les analyses qui suivent, les résultats doivent être interprétés avec prudence.

<sup>31</sup> Ne sont pas inclus ici les plans d'études qui, bien que proposant pour certains des définitions des différents types d'évaluation préconisés, sont spécifiques à une (des) discipline(s).

<sup>32</sup> Le titulaire évalue la progression de l'élève dans ses apprentissages (très satisfaisante, satisfaisante, peu satisfaisante). En fin de cycle, il évalue le degré d'atteinte des objectifs dans chaque discipline (atteints avec aisance, atteints, presque atteints, pas atteints).

<sup>33</sup> On trouve une définition similaire des buts de l'évaluation dans d'autres documents relatifs à l'enseignement primaire, tels que la directive « Evaluation du travail et du comportement de l'élève ».

(p. 23). L'évaluation permet de mesurer la progression de l'élève. Elle est *formative* « lorsqu'elle permet à l'élève, à ses parents et à ses maître-sse-s d'identifier les acquis et les compétences et de préciser les domaines dans lesquels un travail de remédiation doit être entrepris ». Elle est *certificative* « dans la mesure où elle permet de valider les acquis et les compétences en vue de l'orientation des élèves. Pour la plupart des disciplines, l'évaluation certificative s'exprime par une appréciation chiffrée, la note, selon une échelle progressive de 1 à 6 ».

On apprend dans le règlement du CO (art. 31, alinéas 2 et 3) que l'évaluation commune peut être *certificative* « dans la mesure où, à la fin d'une étape inscrite au plan d'études, elle valide les acquis des élèves », ou *formative*. Dans ce dernier cas, « elle permet d'ajuster le travail de l'élève et de la classe à partir des observations faites par la maîtresse ou le maître ». Ces définitions se retrouvent dans différents documents traitant de l'évaluation commune. L'un d'entre eux<sup>34</sup> ajoute que l'évaluation commune à visée formative, passée en début d'année scolaire, a une valeur *diagnostique* pour les élèves, pour leurs parents, et pour les enseignants. Une distinction est encore faite<sup>35</sup> entre l'EVACOM *sommative*, épreuve sommative-bilan administrée en fin de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup>, qui permet d'apprécier les acquis des élèves par rapport aux points du plan d'études abordés durant l'année, et l'EVACOM *certificative* qui contribue à certifier les acquis au terme du secondaire I.

Pour ce qui est du PO, aucun des différents règlements ou textes de cadrage recueillis ne propose une définition explicite des types d'évaluation pratiqués et de leurs fonctions<sup>36</sup>.

Les règlements ou textes de cadrage de l'enseignement primaire et du CO proposent donc des définitions passablement détaillées des différents types d'évaluation pratiqués et de leurs fonctions, ce qui n'est pas le cas des documents du PO. Les définitions associées aux types d'évaluation formatif et certificatif varient par ailleurs quelque peu selon l'ordre d'enseignement. L'évaluation formative, telle qu'elle est définie dans les documents du primaire, met un peu plus l'accent sur l'élève ainsi que sur la notion de progression. L'évaluation permet à l'élève de se situer par rapport aux objectifs à atteindre. Elle permet également à l'enseignant de piloter le passage d'une séquence d'enseignement à l'autre. On y trouve aussi l'idée d'une interaction entre l'enseignant et l'élève. Au CO, l'évaluation formative permet d'identifier les acquis et les compétences de l'élève. La dimension de remédiation est évoquée. L'évaluation certificative permet, au primaire, d'attester du degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage. Au CO, elle permet de valider les acquis et les compétences, la fonction d'orientation que peut revêtir ce type d'évaluation étant explicitement mentionnée. Le type d'évaluation informatif est caractéristique des règlements et textes de cadrage relatifs à l'enseignement primaire. Quant au type d'évaluation diagnostique, il n'apparaît pas dans ces définitions. Il est néanmoins précisé, au CO, que l'évaluation commune administrée en début d'année scolaire a une valeur *diagnostique* pour les élèves, pour leurs parents et pour les enseignants.

---

<sup>34</sup> L'évaluation commune au Cycle d'orientation (12 décembre 2003).

<sup>35</sup> Proposition de cadre conceptuel pour l'évaluation commune au Cycle d'orientation, F. Bugniet & E. Reith (2002).

<sup>36</sup> Le Memento de l'Ecole Jean-Piaget (2004-2005) précise, concernant le complément de formation, que l'évaluation du 1<sup>er</sup> semestre est formative (« donc indicative et ne compte pas dans la moyenne ») (p. 2), alors que l'évaluation du 2<sup>e</sup> semestre est sommative. En outre, selon le Règlement interne du collège de Genève, l'appréciation du travail de maturité, non chiffrée, « tient compte des éléments positifs et de la démarche de l'élève (évaluation formative, incluant une éventuelle remédiation) » (p. 14).

## ***Enseignement primaire***

### *Évaluation sommative/certificative (37 documents)*

L'évaluation sommative/certificative décrite au primaire est externe dans 43% des documents. Elle est interne et externe dans 46% des documents. Les documents restants ne fournissent pas d'indication à ce sujet. Dans une part importante des documents se rapportant à l'enseignement primaire (81%), l'évaluation sommative/certificative prend la forme d'évaluations/travaux écrits. Le livret scolaire et les évaluations/travaux oraux sont également relativement fréquemment mentionnés (respectivement 30% et 27% des documents). Les objets de l'évaluation les plus fréquemment mentionnés sont les compétences de l'élève (70%), les objectifs d'apprentissage pour près de la moitié, les connaissances de l'élève pour un tiers et le travail scolaire dans un quart des cas. Deux tiers des documents environ font explicitement référence au plan d'études, *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*.

L'évaluation sommative/certificative est décrite comme étant non chiffrée dans 27% des documents, chiffrée dans 8% d'entre eux. Dans 19% des documents encore, elle peut ou non faire l'objet d'une note. Les documents restants (46%) ne fournissent aucune indication à ce sujet. Une grande partie des documents (73%) font mention d'un seuil de réussite, 35% de l'attribution de points. Dans 32% des documents, l'évaluation prend la forme de commentaires/appréciations qualitatives. La très grande majorité des documents (95%) décrivent une évaluation sommative/certificative qui intervient au terme d'un cycle.

### *Évaluation formative (29 documents)*

Le plus souvent, les documents se rapportant à l'enseignement primaire traitent d'une évaluation formative interne (45%). L'évaluation est externe dans 28% des documents, interne et externe dans 21% des documents. Les instruments/procédures et moyens de communication de l'évaluation les plus fréquemment mentionnés sont les évaluations/travaux écrits (48% des documents) et oraux (35%), les dossiers d'évaluation (17%) et les portfolios (17%). L'évaluation porte le plus souvent sur les compétences de l'élève (48% des documents) et les objectifs d'apprentissage (48%), ainsi que sur le travail scolaire (28%) et le comportement de l'élève (28%). Il est explicitement fait référence au plan d'études dans près de 70% des documents.

Un peu plus de 40% des documents ne donnent aucune précision quant à la présence ou non de notes. Lorsqu'une telle information est disponible, l'évaluation est le plus souvent non chiffrée (55% des documents). Elle prend la forme de commentaires/appréciations qualitatives dans 28% des documents et l'échelle non chiffrée utilisée pour évaluer est décrite dans 21% des documents. La fréquence de l'évaluation et le moment du cursus sont abordés dans 55% et 62% des documents respectivement. L'évaluation formative décrite a principalement lieu en cours de cycle (41%).

### *Évaluation informative (9 documents)*

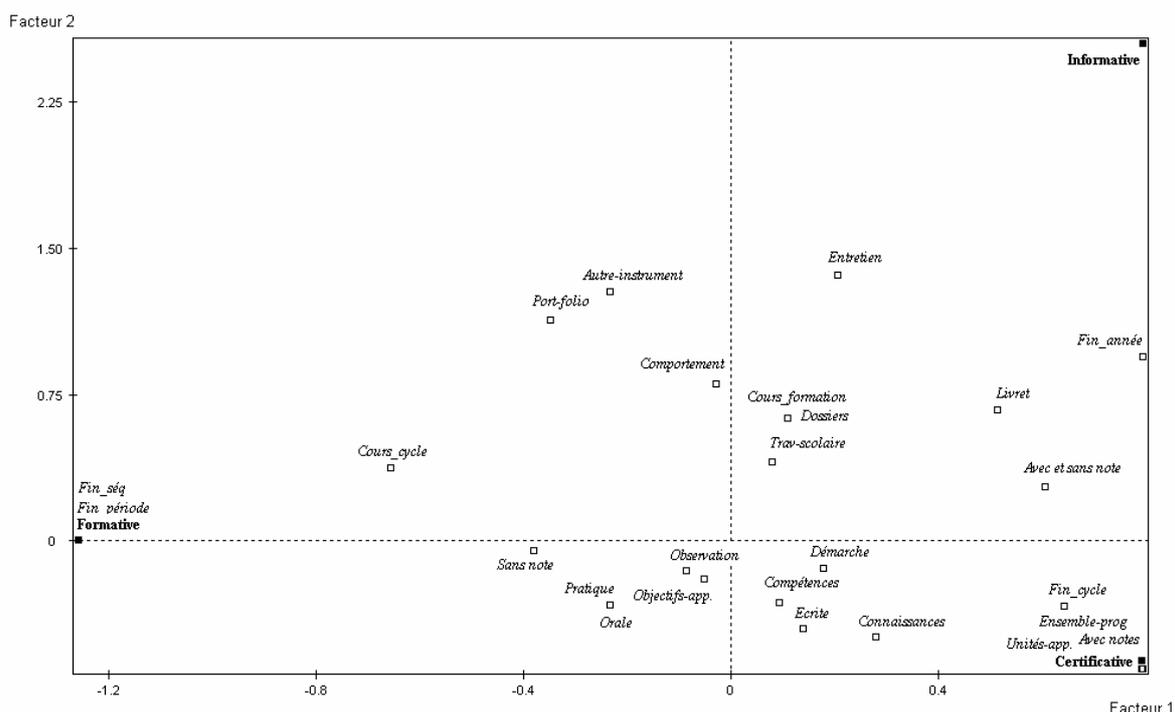
Les documents traitant d'évaluation informative la décrivent comme étant interne (22%), la grande majorité des documents ne donnant pas d'information sur ce point. Les instruments/procédures et moyens de communication associés au type d'évaluation informatif sont principalement le livret scolaire (89%) et l'entretien (89%), ainsi que le dossier d'évaluation (56%) et le portfolio (44%). En outre, l'objet de l'évaluation est le plus souvent le comportement de l'élève (78%) et le travail scolaire (67%). Le lien avec le plan d'études est précisé dans un seul document.

Dans 44% des documents, aucune indication n'est donnée sur la présence ou non de notes. L'évaluation est en revanche non chiffrée dans 22% des documents, et elle peut être chiffrée ou non chiffrée dans un tiers des documents. L'évaluation dont il est question prend la forme de commentaires dans 44% des documents et l'échelle non chiffrée adoptée pour évaluer est également spécifiée dans 44% des documents. Deux tiers des documents décrivent une évaluation informative semestrielle.

### Synthèse

Une analyse des correspondances a été effectuée (Graphique 3)<sup>37</sup>, afin de mettre en évidence les liens pouvant exister entre les différents types d'évaluation répertoriés dans les documents de l'enseignement primaire d'une part, et les instruments/procédures et moyens de communication, les objets, le caractère chiffré ou non de l'évaluation et le moment du cursus d'autre part. Le premier plan factoriel rend compte de 56% de la variabilité totale environ. Le premier axe (28.6% de la variabilité) oppose principalement l'évaluation formative à l'évaluation sommative/certificative. Le second axe (27.7% de la variabilité) oppose quant à lui l'évaluation informative à l'évaluation sommative/certificative.

**Graphique 3. Analyse des correspondances des caractéristiques des types d'évaluation au primaire**



<sup>37</sup> Les variables *instruments/procédures et moyens de communication, objets, caractère chiffré ou non de l'évaluation, moment du cursus* sont illustratives et n'interviennent pas dans la construction du plan factoriel.

- Le type *sommatif/certificatif* est associé à l'utilisation du livret scolaire, à des évaluations/travaux écrits, portant sur les connaissances et les compétences de l'élève, faisant ou non l'objet d'une note (selon que l'école est en projet ou non) et intervenant plutôt en fin de cycle.
- Le type *formatif* est caractérisé par une évaluation non chiffrée, ayant lieu en cours de cycle, à la fin d'une séquence d'apprentissage ou d'une période et souvent associée au portfolio.
- L'évaluation *informative* est caractérisée par l'utilisation du livret scolaire, du portfolio, du dossier d'évaluation, la pratique de l'entretien, ainsi que par une évaluation du travail scolaire et du comportement de l'élève.

### **Cycle d'orientation**

#### *Évaluation sommative/certificative (40 documents)*

L'évaluation sommative/certificative dont il est question au CO est externe dans 35% des documents, interne dans 30% d'entre eux et dans encore 15% des documents, elle est interne et externe. Les documents restants n'apportent aucune information à ce sujet. Dans une grande partie des documents (63%), l'évaluation sommative/certificative prend la forme d'évaluations/travaux écrits. En outre, 30% des documents mentionnent des évaluations/travaux oraux, 20% le livret scolaire, 18% l'évaluation de situations pratiques. Dans une majorité des documents (60% et 53% respectivement), l'évaluation sommative/certificative porte sur les compétences et les connaissances de l'élève. 20% des documents font mention du comportement de l'élève, 18% de sa démarche et 18% également des objectifs d'apprentissage. Une minorité de documents (20%) font explicitement référence au plan d'études.

Dans la majorité des documents traitant d'évaluation sommative/certificative au CO (63%), celle-ci fait l'objet d'une note. Elle est non chiffrée dans seulement 8% des documents, chiffrée et non chiffrée dans 10% des documents. Les documents restants (20%) ne précisent pas la présence ou non de notes. Il est fait mention de l'attribution de points dans 30% des documents. Un quart des documents donnent des indications concernant le calcul d'une moyenne et 15% décrivent le barème adopté. A noter que dans un pourcentage équivalent de documents (15%), le barème est différencié (selon les différents regroupements A, B ou C). Un tiers des documents environ décrivent une évaluation sommative/certificative qui intervient en fin de cycle, 28% annuellement, 13% par période. Les moments du cursus associés à ce type d'évaluation sont la fin d'un cycle (30% des documents), d'une année (23%) et d'une période (13%).

#### *Évaluation formative (23 documents)*

La majorité des documents (78%) se rapportant au CO traitent d'une évaluation formative interne. L'évaluation est interne et externe dans 9% des documents et l'information est indisponible dans 13% des documents. Les instruments/procédures et moyens de communication de l'évaluation les plus fréquemment mentionnés sont les évaluations/travaux oraux (39% des documents) et écrits (35%), l'évaluation de situations pratiques (30%) et les instruments/procédures et moyens de communication de type « autre » (26%), tels que des questionnaires et grilles d'auto-évaluation, etc. L'évaluation porte le plus souvent sur les compétences de l'élève (57% des documents), ses connaissances (35%) les objectifs

d'apprentissage (26%), la démarche de l'élève (26%) et son comportement (22%). Un seul document fait référence de manière explicite au plan d'études.

Plus de la moitié des documents (57%) ne donnent aucune précision quant à la présence ou non de notes. Lorsqu'une telle information est disponible, l'évaluation est le plus souvent non chiffrée (30% des documents). Moins d'un tiers des documents (30%) apportent des précisions concernant les formes de communication de l'évaluation. Il est notamment fait mention de l'attribution de points (13% des documents), d'une échelle d'évaluation non chiffrée (13%) et de commentaires/appréciations qualitatives (9%). Dans près d'un tiers des documents (30%), il est indiqué que l'évaluation formative intervient régulièrement. Le moment du cursus auquel intervient l'évaluation est très peu fréquemment précisé (13% des documents). Lorsque c'est le cas, l'évaluation a lieu en cours de formation (13%), au début (4%) ou à la fin (4%) d'une séquence d'apprentissage.

### *Évaluation diagnostique (19 documents)*

La grande majorité des documents (90%) présentent une évaluation diagnostique externe<sup>38</sup>. Dans la quasi-totalité des documents également (95%) l'évaluation diagnostique prend la forme d'évaluations/travaux écrits. Elle est orale dans 21% des documents. Les objets de l'évaluation les plus fréquemment mentionnés sont les connaissances (79%) et les compétences (79%) de l'élève. Dans la plupart des documents (84%), il n'est pas explicitement fait référence au plan d'études.

L'évaluation diagnostique est le plus fréquemment décrite comme étant non chiffrée (58% des documents). Plus d'un tiers des documents (37%) encore ne précisent pas si l'évaluation fait ou non l'objet d'une note. Concernant les formes de communication de l'évaluation, 32% des documents font mention de l'attribution de points et 32% également d'un seuil de réussite. L'évaluation diagnostique intervient soit en début de cycle (26% des documents), soit annuellement (21%). Une grande partie des documents (84%) précisent que l'évaluation a lieu en début de formation.

### *Synthèse*

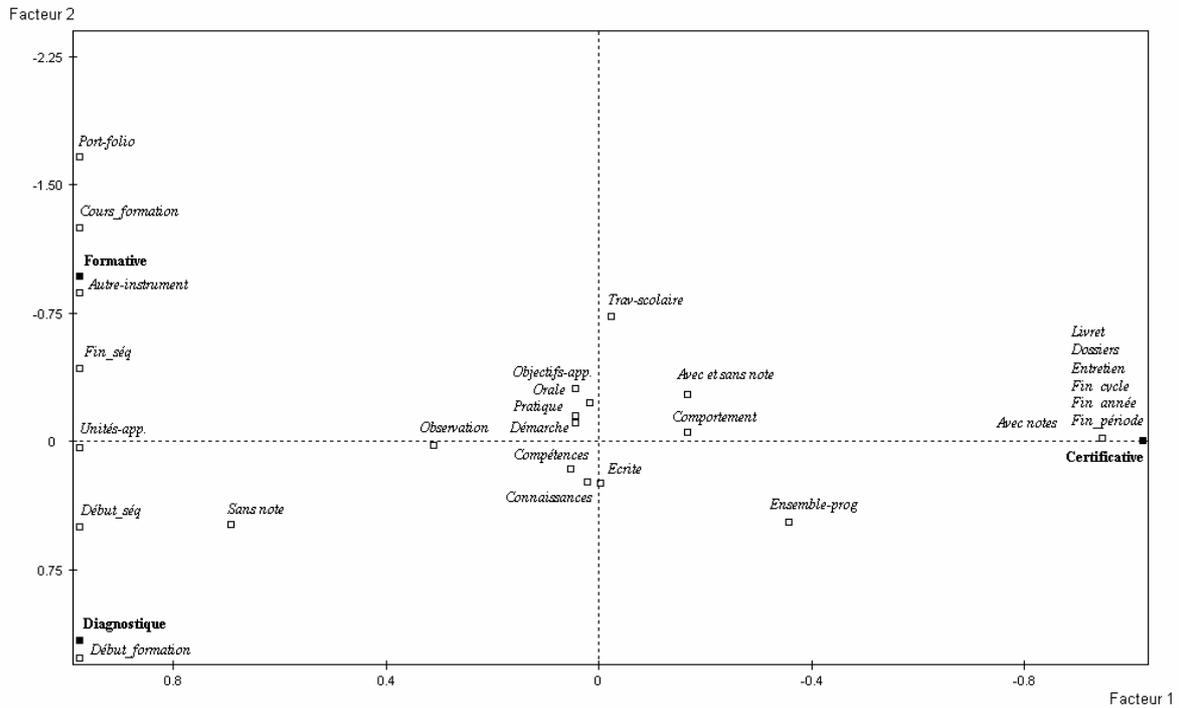
Le premier plan factoriel de l'analyse des correspondances effectuée pour le CO (Graphique 4)<sup>39</sup> rend compte de 45% de la variabilité totale. Le premier axe (28.5% de la variabilité) met en évidence une opposition entre évaluation sommative/certificative d'une part et évaluation formative et diagnostique d'autre part. Le second axe (16.4% de la variabilité) marque une opposition entre évaluation formative et diagnostique.

---

<sup>38</sup> Précisons que dans cette catégorie, il s'agit souvent des évaluations de départ (EVADEP).

<sup>39</sup> Les variables *instruments/procédures et moyens de communication, objets, caractère chiffré ou non de l'évaluation, moment du cursus* sont illustratives et n'interviennent pas dans la construction du plan factoriel.

**Graphique 4. Analyse des correspondances des caractéristiques des types d'évaluation au Cycle d'orientation**



- Le type *sommatif/certificatif* est caractérisé par la présence de notes et l'utilisation du bulletin scolaire. Les moments du cursus qui lui sont associés sont la fin d'une période, d'une année ou d'un cycle.
- L'évaluation *formative* est associée à l'utilisation du portfolio et d'instruments « autres ». Elle intervient plutôt en cours de formation.
- Le type *diagnostique* est en revanche caractérisé par des épreuves écrites, une évaluation portant sur les connaissances de l'élève, intervenant en début de formation ou au début d'une séquence d'apprentissage et ne faisant pas l'objet d'une évaluation chiffrée.

### Postobligatoire<sup>40</sup>

#### Évaluation sommative/certificative (41 documents)

Dans la plupart des documents (83%), l'évaluation sommative/certificative est interne et 12% des documents décrivent une évaluation interne et externe. Les documents restants n'apportent aucune information concernant le caractère interne ou externe de l'évaluation décrite. La majorité des documents font mention d'évaluations/travaux écrits (66%), oraux (61%) et d'évaluations de situations pratiques (51%). Le travail personnel est mentionné dans 17% des documents, le livret scolaire dans 15%. Selon une majorité de documents,

<sup>40</sup> Seuls deux documents se rapportant à l'enseignement postobligatoire traitent d'évaluation diagnostique.

L'évaluation porte sur les connaissances (81%) et les compétences (78%) de l'élève. Dans près des trois quarts des documents, il est explicitement fait référence au plan d'études.

L'évaluation est chiffrée dans 46% des documents. Un pourcentage équivalent de documents ne donne en revanche aucune information concernant la présence ou non de notes. Dans les documents restants (7%), l'évaluation est chiffrée et non chiffrée. Concernant les formes de communication de l'évaluation, 29% des documents donnent des indications sur le calcul d'une moyenne, 22% spécifient les critères de promotion, 15% décrivent l'échelle de notes utilisée. A noter encore que des variations selon les disciplines évaluées ont été constatées dans 15% des documents. L'évaluation sommative/certificative est le plus souvent décrite comme intervenant annuellement (37% des documents), semestriellement (20%), par période (20%) ou en fin de cycle (15%). Si l'on considère en outre les moments du cursus qui lui sont le plus fréquemment associés, l'évaluation sommative/certificative a lieu en fin d'année (37% des documents), de période (15%) ou de cycle (15%).

### *Évaluation formative (24 documents)*

L'évaluation formative est interne dans la quasi-totalité des documents du PO (92%). La moitié des documents font mention d'évaluations/travaux écrits, un tiers d'évaluation/travaux oraux, 29% d'évaluation de situations pratiques et 21% d'instruments/procédures et moyens de communication « autres », tels que des travaux de recherche ou des questionnaires. L'évaluation porte le plus souvent sur les connaissances (75% des documents) et les compétences (67%) ainsi que, dans une moindre mesure, sur la démarche de l'élève (21%). Le lien avec le plan d'études est précisé de manière explicite dans 75% des documents.

La grande majorité des documents (83%) traitant d'évaluation formative au PO ne précisent pas si celle-ci fait ou non l'objet d'une note. Lorsque l'information est disponible, l'évaluation est soit non chiffrée (8%), soit chiffrée et non chiffrée (8%). Les formes de communication de l'évaluation dont il est fait mention sont la rédaction de commentaires (17% des documents) et l'utilisation d'une échelle non chiffrée (8%). Une grande partie des documents (79% et 75% respectivement) ne donnent aucune indication concernant la fréquence de l'évaluation formative et le moment du cursus auquel elle intervient.

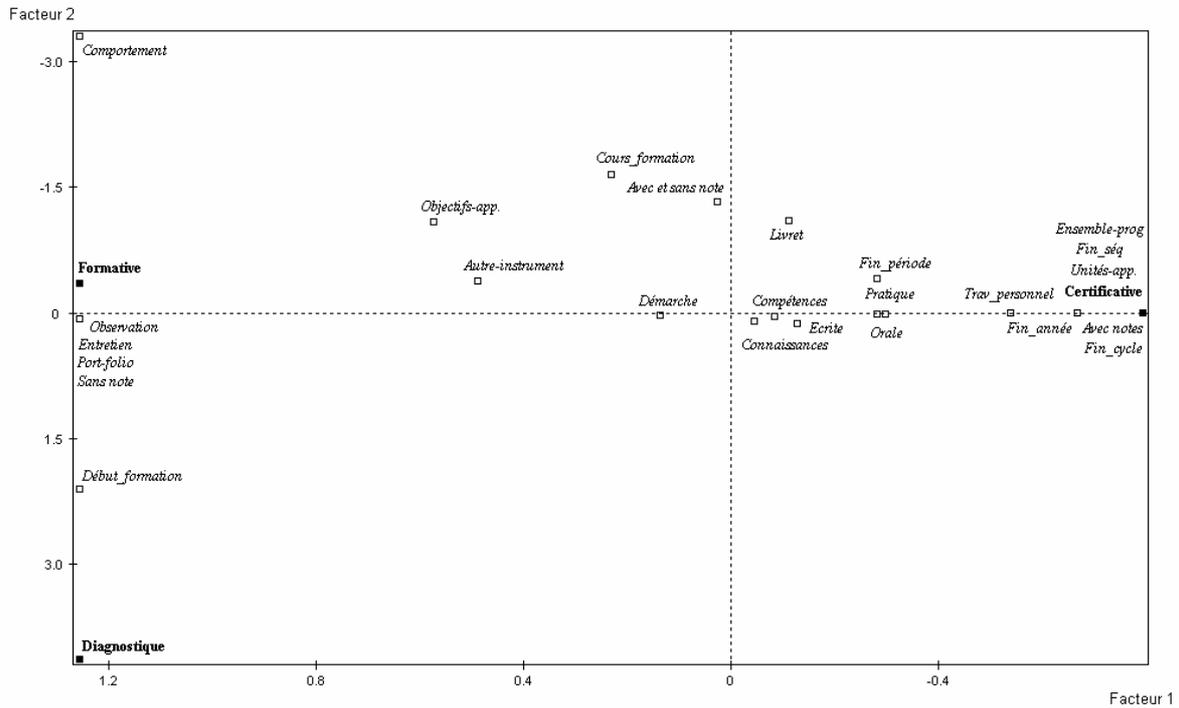
### *Synthèse*

Le premier plan factoriel de l'analyse des correspondances effectuée pour le PO (Graphique 5)<sup>41</sup> rend compte d'environ 44% de la variabilité totale. Le premier axe (28.5% de la variabilité) oppose les types d'évaluation sommatif/certificatif et formatif. Le second axe (15.7% de la variabilité) oppose évaluation formative et évaluation diagnostique.

---

<sup>41</sup> Les variables *instruments/procédures et moyens de communication, objets, caractère chiffré ou non de l'évaluation, moment du cursus* sont illustratives et n'interviennent pas dans la construction du plan factoriel.

**Graphique 5. Analyse des correspondances des caractéristiques des types d'évaluation au postobligatoire**



- Le type *sommatif/certificatif* est caractérisé par la présence de notes, par des évaluations/travaux oraux et pratiques, par le travail personnel et encore par une évaluation portant sur l'ensemble du programme. Les moments du cursus qui lui sont associés sont la fin d'une année et la fin d'un cycle.
- Le type *formatif* se distingue par des instruments/procédures tels que l'observation ou l'entretien ainsi que par l'absence d'information concernant le caractère chiffré ou non de l'évaluation. Cette dernière intervient plutôt en cours de formation.
- Le moment du cursus associé à l'évaluation *diagnostique* est en revanche le début de la formation.

## Les points saillants de l'analyse par ordre d'enseignement

- L'évaluation de type *informatif*, qui n'existe qu'au primaire, se caractérise par l'utilisation du livret scolaire, du dossier d'évaluation, du portfolio et la pratique de l'entretien. Elle porte le plus souvent sur le travail scolaire et le comportement de l'élève et intervient semestriellement.
- L'évaluation *diagnostique* apparaît principalement dans les documents du CO. Elle est le plus souvent décrite comme une évaluation externe, écrite et non chiffrée, portant sur les connaissances et les compétences de l'élève. Elle intervient en début de formation.
- L'évaluation *sommative/certificative* est associée, au primaire, à la fin d'un cycle et elle peut ou non faire l'objet d'une note. Au CO, de même qu'au PO, elle intervient à la fin d'une période, d'une année ou d'un cycle et, dans la majorité des documents où l'information est disponible, elle est chiffrée. Si l'évaluation sommative/certificative est aussi bien interne qu'externe au primaire et au CO, elle est majoritairement interne au PO. Les trois ordres d'enseignement se distinguent moins concernant les instruments/procédures et moyens de communication de l'évaluation ainsi que les objets de l'évaluation. Le travail personnel est caractéristique du PO.
- Le type *formatif* se distingue au primaire par l'utilisation du portfolio et du dossier d'évaluation, au CO et au PO par des instruments « autres » (questionnaires ou grilles d'auto-évaluation, etc.). Une grande partie des documents ne précisent pas si l'évaluation est chiffrée ou non, ceci étant particulièrement le cas au PO. Au primaire et dans une moindre mesure au CO, lorsque l'information est disponible, l'évaluation est le plus souvent non chiffrée. La fréquence de l'évaluation et le moment du cursus auquel elle intervient sont davantage précisés au primaire qu'au secondaire. L'évaluation formative est le plus souvent interne, cette tendance étant la plus marquée au PO.

### 3.3 Analyse du cadre de référence

La Commission de liaison de l'enseignement primaire, du CO et du PO (COMLIEPCOPO) a élaboré un cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages des élèves, commun aux trois ordres d'enseignement, qui a vu le jour en août 2002. Ce document est analysé de manière individuelle car il possède un statut particulier. Il s'agit, d'une part, d'un document valable pour les trois ordres d'enseignement. D'autre part, il n'a pas été diffusé de manière systématique aux enseignants et a rencontré une adhésion variable chez ces derniers, d'où son caractère non officiel.

Les objectifs de ce cadre étaient les suivants :

- « - harmoniser les approches et pratiques en évaluation dans les 3 niveaux ;
- favoriser la création d'une culture commune en évaluation (transversalité) ;
- prévenir les pratiques d'évaluation arbitraires ou dysfonctionnantes ;

- rendre cohérente l'évaluation avec les différentes options prises dans la rénovation de l'enseignement primaire et du secondaire I, et dans la réécriture des plans d'études (objectifs d'apprentissage au lieu d'objectifs d'enseignement, etc.) »<sup>42</sup>.

En préambule à ce document de cadrage, il est précisé qu'une évaluation cohérente et de qualité nécessite des dispositifs « incluant dans toute pratique pédagogique la mise en place d'une évaluation formative (...); précisant le rôle décisif de l'évaluation sommative-certificative dans le parcours de formation et dans le processus d'orientation; explicitant les responsabilités des différents partenaires, enseignants, directions et élèves ».

L'évaluation *formative*, recueil d'informations en cours d'apprentissage, a pour but de réguler le processus d'enseignement/apprentissage. Une distinction est faite entre l'évaluation *sommative à visée informative*, dont le but est d'informer la famille et l'élève de la progression des apprentissages, et l'évaluation *sommative à visée certificative*, dont le but est d'attester de manière officielle du degré d'atteinte des objectifs à certaines étapes de la formation<sup>43</sup>, la part attribuée à ce dernier type d'évaluation dans le parcours de l'élève étant réglementée.

L'évaluation a donc pour fonctions de réguler le processus d'enseignement/apprentissage, d'informer sur les acquis, de les attester et également d'orienter.

Étant donné son caractère relativement général, ce document apporte peu d'informations concernant la manière dont les différents types d'évaluation doivent se concrétiser. Entre autres règles et recommandations, au plan pédagogique, il est précisé que « les modes d'évaluation correspondent aux plans d'études et aux objectifs de formation poursuivis », tout comme le contenu, l'adéquation et la cohérence de l'évaluation sont déterminés par ces derniers. L'évaluation comporte une indication claire de la part attribuée aux savoirs et aux savoir-faire. L'évaluation des apprentissages des élèves s'effectue selon des critères définis sur la base des objectifs des plans d'études. Le degré d'atteinte des objectifs de formation est certifié aux échéances<sup>44</sup>.

### 3.4 Informations complémentaires et spécificités

Les documents analysés dans le cadre de cette recherche apportent diverses informations complémentaires concernant l'évaluation, telles que son caractère individuel ou collectif, ou encore le degré d'implication de l'élève. Une partie de ces informations est présentée ici.

#### *Modes d'évaluation selon les disciplines d'enseignement*

A l'intérieur d'un même ordre d'enseignement, le mode d'évaluation des différentes disciplines enseignées peut varier. Certaines d'entre elles font l'objet d'une évaluation chiffrée, d'autres non.

Au *primaire*, dans la *division élémentaire*, l'enseignant titulaire évalue la progression de l'élève dans ses apprentissages. Dès la troisième année, les apprentissages dans les différentes

<sup>42</sup> Synthèse des résultats de l'enquête auprès des écoles de l'enseignement primaire, du Cycle d'orientation (secondaire I) et de l'enseignement postobligatoire (secondaire II), J.-M. Hohl, E. Reith, & S. Rudaz (hiver 2002-03), p. 1.

<sup>43</sup> Glossaire provisoire COMLIEPCOPO (avril 2002). La terminologie utilisée est la même que celle développée par Allal et Wegmüller (cf. notamment 2004) et dans les documents romands concernant l'évaluation.

<sup>44</sup> Moments d'évaluation certificative spécifique à chaque ordre d'enseignement : période, semestre, année, cycle d'apprentissage (glossaire provisoire COMLIEPCOPO, avril 2002).

disciplines sont évalués en termes de : *très satisfaisant, satisfaisant, peu satisfaisant*. En fin de cycle, le titulaire évalue le degré d'atteinte des objectifs dans chaque discipline (*atteints avec aisance, atteints, presque atteints, pas atteints*).

Il en va de même dans la *division moyenne*, mais ce uniquement pour les écoles ayant déposé un projet pédagogique. Dans certaines disciplines néanmoins (français I communication, français II structuration, mathématiques), le bilan de fin de cycle moyen est traduit en chiffres, ceci afin d'assurer le lien entre les ordres d'enseignement. Pour les écoles n'ayant pas déposé de projet pédagogique, l'évaluation repose sur des notes. Les disciplines notées sont les suivantes : français communication et structuration (3P à 6P), mathématiques (3P à 6P), géographie (5P et 6P) et histoire (6P). Elles sont évaluées trimestriellement. Les notes (français communication et structuration, mathématiques) conditionnent le passage au degré suivant. Les autres disciplines font l'objet de commentaires et sont évaluées une fois par année au moins. En outre, sont pris en compte dans le calcul de la moyenne les résultats aux épreuves cantonales de français (communication et structuration) et de mathématiques, disciplines de passage en 7<sup>e</sup> année.

Au *secondaire I*, la plupart des disciplines enseignées font l'objet d'une évaluation chiffrée, à l'exception de la musique, de l'éducation citoyenne, de l'éducation aux médias et de l'observation scientifique. Une grille d'évaluation non chiffrée a été élaborée pour ces quatre disciplines (*l'élève a peu progressé, a progressé normalement, a bien progressé, a très bien progressé*), l'appréciation étant annuelle. L'information scolaire et professionnelle et la maîtrise de classe (à laquelle l'éducation citoyenne est liée en 7<sup>e</sup> année) ne font l'objet d'aucune évaluation. Pour ce qui est des cours en option, en 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année, une moyenne annuelle par groupe d'options est calculée.

Au *secondaire II* (Collège, École de culture générale, École de commerce), toutes les disciplines d'enseignement font l'objet d'une évaluation basée sur l'échelle de notes spécifiée dans le règlement de l'enseignement secondaire<sup>45</sup>. A noter que durant le 1<sup>er</sup> semestre de l'année de compléments de formation proposée par les EC et les ECG, l'évaluation se fait à l'aide de notes indicatives (ne comptant pas dans la moyenne) et/ou d'appréciations.

Contrairement au travail personnel effectué dans le cadre de la formation en ECG, le travail de maturité n'est pas soumis à une évaluation chiffrée. Son appréciation se base sur l'échelle suivante : *très bien, bien, suffisant, insuffisant*. Il doit être jugé suffisant pour que l'élève – ou l'équipe – qui en est l'auteur puisse se présenter aux examens de maturité<sup>46</sup>.

### ***Évaluation individuelle ou de groupe***

Dans différents documents analysés, il est précisé que les élèves peuvent être évalués de manière individuelle ou en groupe.

Au *primaire*, dans la description des attentes de fin de cycles de certaines disciplines, il est fait mention d'une évaluation de groupe. En éducation physique, les activités d'évaluation proposées sont des jeux collectifs. Pour ce qui est de l'éducation musicale, les réponses verbales (connaissances, etc.) sont individuelles, alors que les réponses comportementales (chant, etc.) sont soit individuelles soit de groupe. En géographie et en sciences de la nature, dans la division élémentaire, le travail est effectué individuellement ou en groupe, en fonction

---

<sup>45</sup> Le projet personnel, considéré comme une discipline à l'ECG Henry-Dunant, ne fait pas l'objet d'une évaluation chiffrée.

<sup>46</sup> Le règlement concernant le travail de maturité est en cours de modification.

de l'activité d'évaluation. En allemand, la production orale devrait être évaluée en cours d'année, à travers des activités en groupes ou à deux.

Les règlements de l'*enseignement secondaire* et du *Cycle d'orientation* indiquent tous deux que les élèves sont évalués par des travaux personnels ou de groupe. Cette indication se retrouve, comme au primaire, dans les plans d'études de certaines disciplines. En physique-chimie, les activités de résolution de problème, comprenant notamment le travail en groupe, se prêtent tout particulièrement à l'évaluation des compétences et des attitudes ciblées par l'enseignant. De même en biologie, lorsque les élèves sont évalués « in situ »<sup>47</sup>, l'élaboration de la réponse est en partie collective, sa rédaction étant individuelle. Dans cette discipline d'ailleurs, l'EVADEP de 8<sup>e</sup> (2004-2005) comporte une phase d'échanges en groupes (de trois en principe). En éducation physique, l'évaluation diagnostique, formative et certificative porte entre autres sur les jeux sportifs collectifs. Dans cette discipline, l'évaluation formative est privilégiée, avec différents types de *régulations interactives* (élèves ↔ élèves, élèves ↔ maître, maître ⇒ élèves).

En ce qui concerne le *postobligatoire*, certains plans d'études de l'ECG font mention de travaux de groupe. C'est le cas pour la géographie, pour la gestion-marketing et l'économie politique, l'évaluation orale de ces deux dernières disciplines consistant en la présentation d'un travail de groupe.

En outre, selon le règlement relatif à la formation gymnasiale au Collège de Genève et le règlement interne du Collège de Genève, le travail de maturité peut s'effectuer seul ou en équipe. Il est précisé que, dans ce dernier cas, l'évaluation prend en considération l'apport personnel de chacun. Le travail personnel de fin d'études de l'ECG peut également s'effectuer seul ou en groupe (deux personnes au maximum<sup>48</sup>). Il est ajouté dans le *Mémento des maîtres* de l'École Henry-Dunant (2004-2005) que l'évaluation des travaux personnels à deux est en principe collective, une différence dans l'évaluation de chaque élève pouvant toutefois être opérée par le maître-accompagnant si seul l'un des deux élèves travaille.

### ***Implication de l'élève dans l'évaluation***

L'implication de l'élève dans l'évaluation peut prendre différentes formes, la plus fréquemment mentionnée dans les documents analysés étant l'*auto-évaluation*. L'exemple de l'histoire de l'art, au CO, est intéressant, puisqu'il est spécifié dans le plan d'études de cette discipline que l'auto-évaluation, figurant parmi les modes d'évaluation privilégiés, peut être individuelle ou de groupe. Diverses formes d'auto-évaluation sont proposées : questionnaire, grille, concours, débats sur la qualité des travaux, etc.

En expression plastique et artisanat, disciplines enseignées au primaire, il est précisé que l'évaluation conduite par les enseignants doit tenir compte de la participation de l'élève, à travers la *coévaluation* notamment. Cette dernière est définie par Wegmüller et Allal (1997) comme une « confrontation de l'auto-évaluation de l'élève (ou d'un groupe d'élèves) avec l'évaluation formulée par l'enseignant » (p. 15)<sup>49</sup>.

Au CO, le plan d'études de diction-expression-communication préconise, pour sa part, afin que l'évaluation formative soit optimale, une *évaluation tripartite* (élève, groupe et comédien-enseignant).

---

<sup>47</sup> « ...en partant d'un problème nouveau, une question ouverte posée au groupe classe » (p. 27).

<sup>48</sup> Sauf exception (École Jean-Piaget).

<sup>49</sup> Wegmüller E. & Allal L. (1997). « LEX-EVAL ». Lexique d'évaluation dans le cadre de la scolarité obligatoire. *Résonances*, Nov., 14-15.

### III. L'ÉVALUATION DANS LES ÉTABLISSEMENTS ET LES DISCIPLINES

Comme on a pu le constater dans le chapitre précédent, un certain nombre de documents ont un champ de diffusion local qui n'a pas été pris en compte dans l'analyse décrite précédemment. Nous traiterons ici des différents documents qui concernent les établissements ou les disciplines. Au primaire, les différentes informations sont centralisées et envoyées à l'ensemble des enseignants ; c'est pourquoi la totalité des documents du primaire que nous avons reçus ont été analysés dans le chapitre précédent. Nous donnerons un bref aperçu plus qualitatif de la situation à l'école primaire. Au Cycle d'orientation, la direction générale émet un certain nombre de directives qui sont complétées dans les différents établissements et par discipline. Au PO, l'autonomie est encore plus importante. C'est pourquoi nous avons fait un certain nombre d'interviews d'équipes de direction ainsi que de présidents de groupe de discipline et récolté les mémentos. C'est de ces différents documents dont il sera question ici.

#### 1. L'évaluation à l'école primaire<sup>50</sup>

Soulignons que traditionnellement (jusqu'à maintenant), il n'y a pas de gestion par école avec une direction qui correspondrait à la situation que l'on peut observer au CO ou au PO, même si dans chaque établissement, il y a soit des responsables d'école (dans les écoles en projet) soit des maîtres principaux. Sur le plan administratif, les inspecteurs ont la charge d'une circonscription. Toutefois, il semblerait qu'il est plutôt rare qu'ils donnent des instructions aux enseignants concernant l'évaluation (à l'exception peut-être du moment où les épreuves cantonales sont rendues). Comme souligné précédemment, les documents traitant de l'évaluation à l'école primaire sont très centralisés dans le sens qu'ils émanent de la direction générale et/ou des services de formation continue (secteurs des didactiques ou de l'évaluation) et s'adressent à l'ensemble du corps enseignant. Ces documents donnent des indications précises concernant l'évaluation, notamment sur la façon d'élaborer des activités-bilans critériées et sur l'établissement du livret scolaire.

Les épreuves cantonales ont lieu en fin de cycle dans différentes branches (en 2P : français, écriture-graphisme et mathématiques ; en 6P : français I et II, mathématiques et allemand). Elles permettent de situer les compétences des élèves par rapport à un seuil de réussite attendu. Elles sont élaborées par des commissions regroupant des formateurs et des enseignants et sont construites en fonction de critères que l'on cherche à évaluer (évaluation critérielle).

---

<sup>50</sup> Cette partie a été rédigée en collaboration avec B. Riedweg, responsable du secteur de l'évaluation de l'enseignement primaire.

L'enseignant a aussi à disposition des attentes de fin de cycle, sous forme de tâches analysées, avec un seuil de réussite attendu précisé.

Les balises intermédiaires sont des outils d'évaluation qui aident à situer les élèves dans le but de réguler l'enseignement.

En plus des documents analysés dans le chapitre précédent, il existe des propositions d'activités-bilan (par exemple en mathématique et en allemand) qui permettent aux enseignants de faire le point sur les apprentissages de leurs élèves en lien avec ce qui pourrait être attendu comme compétences à différents moments du cycle.

Les différents services de formation (didactiques ou évaluation) mettent des outils à disposition des enseignants pour leur permettre d'évaluer leurs élèves, de voir où ils en sont, de certifier les acquis ou de réguler leur enseignement.

Par ailleurs, dans les écoles, on trouve des projets spécifiques organisés autour de l'évaluation aussi bien dans des écoles en projet qui ont adopté le nouveau dispositif d'évaluation (sans notes) que dans des écoles qui ont conservé les notes<sup>51</sup>. De plus, que ce soit de manière individuelle ou pour l'ensemble de l'école, de nombreuses personnes ont suivi des formations continues sur ce thème (cf. chapitre IV) en lien avec l'introduction du nouveau livret ou à propos de réflexions plus générales. Globalement, les formateurs en évaluation ont perçu une volonté des enseignants de rendre les pratiques d'évaluation à l'intérieur des établissements scolaires plus cohérentes.

Dans les projets d'école analysés, Favre, Jaeggi et Osiek relèvent que l'évaluation peut faire partie des objectifs prioritaires de différentes façons, allant de la recherche d'une cohérence dans les pratiques d'évaluation au développement de l'évaluation formative (notamment par l'intermédiaire du portfolio).

## **2. L'évaluation au Cycle d'orientation**

### **2.1 Le rôle des établissements**

Du point de vue de la régulation de l'enseignement et de son évaluation, on peut considérer qu'au CO, elle relève principalement de trois instances : la DGCO, les 18 collèges du CO et les 23 groupes de disciplines. Le recueil des documents relatifs à l'évaluation s'est effectué principalement au niveau des documents concernant l'ensemble du CO, quelle que soit la discipline (document provenant de la DGCO ou validé par elle) ou concernant une discipline particulière (documents provenant du travail des groupes de disciplines) et portant donc sur l'ensemble des collèges.

Afin de compléter le recueil des documents relatifs à l'évaluation des élèves au CO, nous avons demandé à la direction de chaque collège, à l'aide d'un bref questionnaire, si elle utilisait des documents spécifiques à son établissement ou si des démarches spécifiques dans le domaine de l'évaluation des élèves avaient été entreprises. En outre, nous avons rencontré la direction de cinq collèges (Budé, Coudriers, Marais, Montbrillant, Vuillonex) pour un entretien sur ces questions.

---

<sup>51</sup> Nous n'avons pas d'information spécifique à ce sujet. Pour en savoir plus, on se référera à la publication « Projet d'école et rénovation de l'école primaire », Favre, B., Jaeggi, J.-M., Osiek, F. (2005, à paraître, SRED).

Sur les 18 établissements du CO, en plus des 5 entretiens avec les directions, 9 ont répondu au questionnaire et nous n'avons reçu aucune information des 4 derniers collègues.

### *Documents spécifiques aux collègues du CO*

Deux collègues (Colombières et Florence) disent explicitement ne pas distribuer de documents spécifiques traitant de l'évaluation des élèves. Les documents ont été regroupés en trois catégories : mémentos, documents relatifs à des formations organisées dans le cadre du collège et les autres documents.

#### *Mémentos*

Un nombre important de collègues (8 sur 13) se réfère à leur mémento :

- pour un de ces collègues, le mémento ne contient pas d'information sur l'évaluation ;
- un mémento ne contient que des informations sur l'évaluation du comportement ;
- trois mémentos contiennent des indications « classiques » relativement administratives (nombre de travaux, conditions de promotions, organisation de l'évaluation au cours de l'année scolaire) ;
- les trois derniers mémentos contiennent des indications supplémentaires, souvent à caractère pédagogique (p. ex. différenciation pédagogique, observation des élèves, principes d'évaluation, nécessité d'informer les élèves par écrit sur le mode d'évaluation).

Pour les collègues qui ne mentionnent pas le mémento, on peut se demander s'il en existe un (ce qui est probable). On peut également penser que ce document n'est pas mentionné car il ne contient pas d'éléments concernant l'évaluation des élèves ou que ces éléments ne sont pas considérés comme suffisamment importants aux yeux des directions pour être évoqués.

#### *Documents relatifs aux formations organisées à l'intérieur de l'établissement*

La formation en évaluation peut se dérouler sous plusieurs formes : individuelle, groupe de discipline, établissement ; ces différentes formes peuvent être en interaction. En ce qui concerne les formations centrées sur l'établissement, 6 des 14 collègues qui ont répondu signalent des formations dans ce domaine au niveau de l'établissement :

- un des collègues indique qu'un tiers des enseignants ont suivi une formation en évaluation (sans qu'il soit précisé si c'est au niveau d'une démarche d'établissement) ;
- un collègue signale une journée de formation sur l'évaluation formative en 2001 ;
- un collègue parle de recherche-action et d'évaluation différenciée ;
- enfin, trois établissements indiquent des formations au niveau de l'établissement liées à la question du changement du nombre de périodes.

Les démarches de formation organisées au niveau des établissements semblent s'articuler autour de deux préoccupations : le développement au sein de l'établissement de démarches d'évaluation formative ou le changement du nombre de périodes. Il est toutefois difficile de déterminer si c'est ce changement du nombre de périodes qui incite à recourir à l'évaluation formative ou si le recours à l'évaluation formative nécessite la modification du nombre de périodes. On notera que dans deux collègues (Sécheron et Vuillonex), les formations en évaluation sont intégrées dans un dispositif de réflexion et de mise en place d'une démarche d'évaluation au niveau de l'établissement depuis plusieurs années.

### *Autres documents*

Nous avons considéré comme « autre document » tout document qui n'était ni le mémento, ni un document lié à une formation donnée dans le cadre de l'établissement.

Six collègues signalent la distribution d'autres documents spécifiques à l'établissement :

- deux collègues ont produit des notes sur l'évaluation chiffrée (un collègue) et sur l'évaluation non chiffrée (un collègue) ;
- deux collègues ont donné une note sur l'évaluation formative ; dans un de ces collègues, cette note est explicitement liée au passage au système à 3 périodes ;
- un collègue a mené une enquête sur les pratiques d'évaluation et ses éventuels changements liés au passage d'un système de 4 à 3 périodes ;
- enfin, un collègue signale qu'il considère « l'évaluation démystifiée » de Hadji comme document de référence de l'établissement en ce qui concerne l'évaluation.

En résumé, on pourrait dire que les documents spécifiques aux établissements ne sont pas la règle générale, les documents les plus généralisés étant plutôt de type administratif et organisationnel, du genre mémento ou notes assimilées. Par contre, lorsque l'établissement a entrepris une démarche de formation et de mise en place de dispositif en lien avec des questions d'évaluation, on trouve plus de documents de réflexion ou à visée pédagogique.

### *Directives orales*

En plus des documents, nous nous sommes posé la question de l'existence d'autres sources de transmission concernant l'évaluation, notamment sur des directives ou indications orales fournies par exemple lors de la séance de rentrée ou d'autres rencontres (conseil d'école ou de classes). Neuf collègues sur 14 ont répondu à cette question :

- deux ont indiqué qu'ils ne le font pas, notamment parce que la conférence de rentrée ne s'y prête pas à leurs yeux ;
- trois signalent que cela se fait parfois (1 collègue) ou lors d'une séance de rentrée destinée aux nouveaux enseignants (1 collègue) ou de façon ponctuelle pour des classes en difficulté (1 collègue) ;
- quatre collègues donnent des indications orales ; ces considérations portent sur les points suivants :
  - évaluation formative et sommative en lien avec la périodicité,
  - répartition des épreuves dans la période, modalités d'information des élèves sur les champs sur lesquels portent les épreuves,
  - rappel depuis 4 ans sur la nécessité que les enseignants informent les élèves et les parents sur les modes d'évaluation,
  - un collègue rappelle qu'il se réfère à Hadji en ce qui concerne l'évaluation.

Si deux collègues disent ne pas recourir à des directives orales, une majorité des répondants disent y recourir. On peut distinguer deux catégories : les indications orales qui s'adressent à des groupes spécifiques, par exemple les nouveaux enseignants, ou celles qui s'adressent à l'ensemble des enseignants. Cependant, ces directives orales semblent compléter ou souligner des indications données sous d'autres formes.

### **Actions de la direction**

Sous cette rubrique, on considérera les actions initiées par les directions dans l'établissement, ou encore le soutien, l'intervention ou la participation de la direction à des projets ou actions touchant à l'évaluation des élèves.

Huit établissements ont répondu à cette rubrique :

- Dans cinq collèges, on peut considérer que l'intervention de la direction est plutôt une intervention de soutien ou de contrôle qui touchent certains aspects de l'évaluation : par exemple, participation de la direction aux travaux de groupe de disciplines, à la régulation de l'enseignement notamment à travers le contrôle d'épreuves internes ou de recommandations aux enseignants sur les moyens d'affiner l'observation des élèves notamment à l'aide de l'évaluation formative.
- Trois établissements mènent depuis plusieurs années des projets en lien avec l'évaluation ou ayant une influence sur l'évaluation, comme le premier exemple.
  1. Marais : 4 classes d'orientation en 7<sup>e</sup> composées de 2/3 A et 1/3 B, avec contrôle des épreuves par la direction sous trois formes à choix pour les enseignants :
    - visites de classe
    - séquences d'enseignement
    - présentation d'un travail avec critères, correction et barème selon une grille critériée (choisis par 50% des enseignants).
  2. Sécheron : réflexion menée depuis 4 ans sur l'évaluation en lien avec le changement de système de périodes avec formation régulière en évaluation au niveau de l'établissement.
  3. Vuillonnex : mise en place d'un dispositif d'évaluation combinant évaluation formative et sommative avec aménagement des périodes (sommatif au semestre, formatif au trimestre 1 et 3), formation des enseignants et développement d'instruments propres au collège pour réaliser l'opération. Importance donnée aux groupes de disciplines notamment en ce qui concerne le contrôle des épreuves, utilisation d'épreuves internes par degré pour réguler le dispositif. Expérience sur plusieurs années avec généralisation.

En résumé, les questions d'évaluation semblent relever prioritairement de ce qui est défini au niveau central (DGCO) et dépendre pour une part importante des groupes de disciplines pour leur mise en œuvre auprès des enseignants. La brève enquête réalisée montre cependant que la dimension « établissement » n'est pas négligeable et que celui-ci peut jouer un rôle important, soit au niveau de la régulation des dispositifs ou de leur mise en œuvre, soit par des initiatives propres visant à développer des démarches au niveau de l'école.

### **Niveau de gestion de l'évaluation dans l'établissement**

La question de savoir comment se gérait l'évaluation au niveau de l'établissement a été posée dans le court questionnaire. Les catégories suivantes étaient proposées : *enseignant*, *discipline*, *degré*, *informel*, *autres*. Les répondants pouvaient bien évidemment répondre à plusieurs de ces possibilités.

C'est sans surprise que l'on constate que le niveau *discipline* est choisi par 10 écoles sur les 13. En deuxième position, on trouve le niveau *enseignant* (8). Les autres choix sont peu fréquents : entre 2 et 3 fois pour chaque catégorie. Ainsi, cela reflète bien le fonctionnement

du CO où les groupes de disciplines sont un des lieux centraux où s'organisent l'enseignement et sa régulation.

### ***Deux exemples de démarches autour de l'évaluation initiées au niveau des collèges***

#### *Sécheron*

Le collège mène depuis quatre ans une réflexion à propos de l'évaluation du travail des élèves. Cette démarche se remarque par les éléments indiqués dans l'aide-mémoire destiné aux maîtres. Au chapitre « évaluation du travail des élèves » (p. 18), ce document fournit un certain nombre d'éléments : par exemple, lorsque l'élève reçoit un travail, il devrait pouvoir prendre connaissance du barème utilisé et des critères de correction, ou bien les élèves et les parents devraient être en mesure de comprendre les erreurs commises et de corriger les fautes. Ce document demande également aux enseignants d'informer leurs élèves du mode d'évaluation qui sera pratiqué à leur cours durant l'année scolaire, à l'aide d'un document écrit qui sera dûment contresigné par les parents.

Ces directives semblent avoir été mises en place à la suite de la réflexion à l'intérieur du collège et de formations organisées pour la nourrir. A titre d'exemple, une journée de formation a été organisée au printemps 2004 avec un intervenant extérieur et les thèmes suivants ont été abordés :

- le problème des biais introduits par les évaluateurs,
- les fonctions et les finalités de l'évaluation scolaire,
- les outils d'évaluation,
- les différents types d'évaluation (définitions).

Les travaux ont été organisés en alternant les présentations, les discussions et les travaux de groupe dans le but de déboucher sur des éléments concrets pour le collège.

#### *Vuillonex*

Une expérience a été réalisée par un groupe d'enseignants sur la mise en place d'une périodicité semestrielle complétée par une évaluation formative aux trimestres 1 et 3. Suite au bilan positif de cette expérience, il a été décidé de la généraliser à l'ensemble du collège. Ce dispositif s'appuie les expériences réalisées par les maîtres et les formations reçues, mais il a évolué au cours du temps. Actuellement, il s'articule autour des points suivants :

- *Le bulletin périodique* : il est composé des bulletins intermédiaires (octobre et mars) qui ne donnent pas de moyennes mais qui consistent en un relevé « officialisé » des résultats des élèves. Il comporte l'indication des branches qui posent problème. Au semestre, les élèves reçoivent un bulletin traditionnel avec les moyennes, et les normes de promotion officielles sont appliquées.
- *Enregistrement et archivage des travaux* : l'élève est tenu d'inscrire au fur et à mesure ses résultats dans son carnet ; il doit également noter ce résultat sur la fiche qui se trouve dans le classeur témoin. Les élèves doivent conserver tous leurs travaux notés (soit dans le classeur témoin, soit dans les classeurs propres aux disciplines).
- *Le classeur témoin* doit contenir les éléments suivants :
  - une page de présentation ;
  - un exemplaire de chaque bulletin officiel ;

- des fiches d'évaluation pour les disciplines pratiquant une évaluation non chiffrée ;
  - une fiche récapitulative de l'ensemble des résultats des deux semestres ;
  - les travaux munis d'une « fiche d'accompagnement » ;
  - tous les autres travaux notés qui ne sont pas intégrés dans un classeur de discipline ;
  - le condensé des différents plans d'études avec les principaux points du programme.
- *Statut des travaux et des notes* : l'évaluation semestrielle permet à l'enseignant d'offrir la possibilité aux élèves de refaire un travail noté ou une partie de travail noté. Ceci est une pratique d'évaluation parmi d'autres et ne devrait pas devenir la norme. Si l'enseignant offre la possibilité de refaire le travail, il doit préciser si tous les élèves peuvent y participer ou seulement ceux qui ont un mauvais résultat, les conditions à remplir pour bénéficier de cette deuxième chance (exercices complémentaires, correction personnelle, etc.), la date et le lieu du travail de rattrapage.
  - *Fiche d'accompagnement* : une ou deux fois par semestre, les enseignants devront accompagner un travail représentatif par une « fiche d'accompagnement » qui :
    - mentionne les aspects, les points du programme, les compétences que reflète le travail ;
    - donne un commentaire constructif concernant les lacunes et les moyens éventuels d'y remédier ;
    - permet, le cas échéant, de prendre position quant à l'attitude générale de l'élève face au travail et à la discipline en question ;
    - invite l'élève à réfléchir sur ce qui précède et fixe quelques objectifs pour la suite.

## 2.2 L'évaluation dans les différentes disciplines au CO

Comme nous l'avons déjà mentionné, au Cycle d'orientation, parallèlement aux documents élaborés et diffusés par la DG, l'information se fait d'une part à l'intérieur des établissements, et de l'autre à l'intérieur des disciplines par l'intermédiaire des présidents de groupe de disciplines (PG) et par les RD (responsables de disciplines à l'intérieur des bâtiments). C'est pourquoi, en plus des différentes directions d'établissements, nous avons rencontré un certain nombre de PG (français, mathématiques, allemand, anglais, biologie, physique, géographie et travaux manuels). Ce qui suit rend compte de manière très résumée de l'évaluation dans ces disciplines.

- En *français*, les indications concernant l'évaluation figurent dans le plan d'études, dans une feuille d'information et d'une certaine manière dans les épreuves de départ ou commune. L'évaluation en général est laissée à la libre appréciation des maîtres. Le plan d'études qui n'est pas un programme constitue le noyau central. Outre l'élaboration du plan d'études de français, les PG jouent un rôle de régulation auprès de leurs pairs. Toutefois, ils estiment avoir peu d'information sur ce qui se passe dans les différents établissements et dans les classes en particulier. Un journal est élaboré par le groupe de français informant notamment sur le plan d'études et les évaluations (commune ou de départ).

Deux types d'évaluation existent : EVADEP (évaluation de départ) en début de 8<sup>e</sup> et depuis 2004, une évaluation commune en fin de 9<sup>e</sup> (expérimentale la première année). Cette dernière a suscité beaucoup de discussions. Elle n'a pas donné lieu à une grille

critériée. Le plan d'études est le point de départ et un équilibre entre un peu de français technique et une partie plus importante consacrée à la lecture et la production a été visé. Le défi pour cette épreuve a été de mettre sur pied une épreuve représentative du plan d'études en ne disqualifiant pas trop les élèves. Une crainte des PG de français est que le PO utilise cette épreuve comme une évaluation certificative.

Par ailleurs, un travail concernant les épreuves cantonales a été organisé entre les PG et les personnes chargées des épreuves de 6<sup>e</sup> (SEDEV et secteur du français). Cette épreuve est par ailleurs testée en 7<sup>e</sup>.

Enfin, les liens avec la formation initiale sont peu formalisés et reposent sur des relations informelles entre PG et formateurs.

- En *maths*, il n'y a pas de texte définissant l'évaluation. Dans le plan d'études, on renvoie à un carnet de route qui ne contient par pour l'instant d'indications sur l'évaluation. Les évaluations communes et informatives, en particulier, devraient donner des éléments sur la façon d'évaluer, d'introduire de nouvelles pratiques. L'évaluation informative introduite au départ en 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> sera étendue à la 7<sup>e</sup>. Le PG et ses collègues essaient de varier le type d'exercices ainsi que leur niveau de difficulté : les évaluations contiennent aussi bien des items de restitution que des questions de réflexion.

L'évaluation formative est souvent entendue par les maîtres comme une évaluation non notée.

- En *biologie*, il y avait jusque là des évaluations communes au niveau des établissements. Une évaluation de départ est actuellement en cours de réalisation. Afin de tenir compte du concept développé dans le plan d'études, elle se compose d'une partie relativement courte (15 min) de questions à choix multiples portant sur les notions de 7<sup>e</sup> et de séquences d'apprentissage donnant lieu à des questions complexes. Afin de tenir compte de la philosophie du plan d'études, l'évaluation commune n'existait pas jusque là.

Cette évaluation de départ proposée en 8<sup>e</sup> devrait être commune en A et en B et fera l'objet d'une grille critériée.

- En *physique*, une nouvelle démarche d'évaluation est en cours. Dans tous les établissements, un voire plusieurs enseignants l'appliquent (le plus souvent les RD). Il s'agit d'une grille critériée en cinq domaines : les connaissances et applications (restitution de connaissances), la démarche scientifique, la manipulation et la mesure, les calculs et résultats, l'utilisation d'un langage scientifique (comprendre et s'exprimer avec ce langage, lire un graphique). La comptabilisation se fait alors par domaine tout au long de la période.

Concernant l'évaluation commune, il y a une évaluation informative en 8<sup>e</sup>.

De manière générale, l'évaluation s'effectue selon des organisations différentes selon les établissements. Les démarches prévues par le PE se rapprochent davantage du primaire que du PO. D'après les PG, un accent doit être mis sur les obstacles de compréhension encore très importants au CO et qui se poursuivent au PO. Pour eux, il est important de garder un équilibre entre les contenus et ces obstacles à la compréhension de phénomènes scientifiques afin de donner un sens aux apprentissages.

Par rapport aux liens avec la formation initiale, les PG essaient de concrétiser les liens.

- En *anglais*, à part le plan d'études et les évaluations communes, il n'y a pas d'indication particulière concernant l'évaluation.

Pour les regroupements A et B (et les élèves des classes hétérogènes), la base de l'évaluation ainsi que le temps de passation sont les mêmes. En B, le barème est toutefois ajusté.

Pour l'évaluation continue, il y a des grilles dans le PE ainsi qu'un classeur d'épreuves comportant à la fois de la compréhension écrite et orale et de la production (écrite et orale) aussi.

Par contre, le portfolio (PEL) n'est pas utilisé. Il s'agit d'un outil élaboré au départ pour les adultes et difficile à appliquer aux élèves.

Quant à l'évaluation formative définie dans le PE, elle dépend du nombre de périodes. Dans certains cas, elle peut correspondre à une pré-évaluation.

Les liens avec le PO sont évoqués : il s'agit d'adapter le niveau d'exigences et notamment la part de grammaire par rapport à celles des compétences de communication.

- En *allemand*, il n'y a pas non plus d'autres documents que le PE et les évaluations communes ou de départ.

Les évaluations communes sont utiles pour faire passer de nouvelles pratiques d'évaluation : éviter par exemple les exercices ciblés. Les épreuves contiennent des activités de type *production libre* où les élèves sont censés utiliser des structures dans des phrases. Les critères de correction sont les suivants : un tiers de points est attribué au message, la compréhensibilité et le respect de la consigne, un tiers au vocabulaire et un tiers à la grammaire. Le support utilisé est commun aux élèves de A et de B mais les questions sont différentes. De plus, pour les B, il y a des aides.

Il n'y a pas d'évaluation de départ sauf en 7<sup>e</sup> à la rentrée sur le programme de 6<sup>e</sup>.

Des listes de thèmes libres sont à la disposition des enseignants qui peuvent y puiser.

Concernant l'évaluation formative, on trouve peu d'indications. Comme dans d'autres disciplines, l'évaluation formative correspond le plus souvent à une évaluation non notée.

De manière générale, il existe une brochure de suggestions d'épreuves.

Les liens avec la formation initiale sont plus concrets que dans d'autres disciplines, l'une des formatrices étant une ancienne PG qui est l'une des initiatrices de la méthode DIGs (utilisée au CO). Par contre, malgré certaines pratiques en commun, comme le P.E.L prévu dans les PE, il n'y a pas de concertation avec les PG d'anglais.

- En *géographie*, le nouveau PE implique un changement du mode d'évaluation. La démarche d'évaluation critériée à visée formative a pour but de définir des progressions dans la maîtrise des concepts intégrateurs et leur transposition. Une formation continue suivie par 50-60% des enseignants de géographie a permis de recueillir des informations sur les différents dispositifs d'évaluation introduits en lien avec le nouveau PE.

Il n'y a pas d'imposition de pratiques par les PG mais si l'on applique le PE, il faudrait mettre en place certaines pratiques d'évaluation pour être cohérent.

Les liens avec la formation initiale existent étant donné que l'un des formateurs a beaucoup collaboré avec les PG actuels.

- En *travaux manuels*, en plus du plan d'études, il existe une fiche d'évaluation qui comporte trois catégories : l'investissement dans la tâche, l'attitude face au travail (respect de la consigne, des règles de sécurité, etc.) et la maîtrise technique.

En bref, dans la plupart des disciplines, le ou les PG jouent un rôle déterminant dans les indications fournies concernant l'évaluation. Il a le plus souvent élaboré le PE qui contient généralement des indications à ce sujet. Une autre source d'indication au sujet de l'évaluation peut être fournie par les épreuves communes ou celles de départ qui peuvent avoir une double fonction : réguler les pratiques et le niveau d'exigence pour un degré donné et introduire de nouvelles pratiques (surtout pour l'évaluation de départ ou informative). Ce type d'épreuve existe dans certaines disciplines : français, mathématiques, anglais, allemand, biologie, latin. Toutefois, dans les entretiens au sein des équipes de direction, les avis étaient plus partagés notamment par rapport à l'évaluation de départ. Certains y étaient favorables et regrettaient que les analyses ne soient pas plus fouillées, d'autres la jugeant inutile. Dans un certain nombre d'établissements, en plus de ces évaluations communes ou de départ, on a mis sur pied des tests internes dans quelques branches, parfois même en 7<sup>e</sup>.

### 3. L'évaluation dans le postobligatoire

#### 3.1 L'évaluation au Collège et à l'École de commerce

Au postobligatoire, il y a peu de directives ou d'indications concernant l'évaluation commune à tous les établissements, voire à un groupe de disciplines tels qu'ils existent au CO. Le groupe de discipline est interne à un établissement et dans certains cas, les épreuves semestrielles sont communes pour une branche et un degré donné. En plus des différents règlements (cf. analyse des documents) (loi sur l'instruction publique, enseignement secondaire, formation gymnasiale, ordonnance sur l'examen suisse, règlement interne du Collège de Genève ainsi que celui des formations professionnelles commerciales à l'École de commerce de Genève et les instructions concernant les compléments de formation communs à l'École de commerce et aux ECG), les indications qui ont trait à l'évaluation sont contenues dans les mémentos des différents établissements. Le programme d'études et les plans d'études – à l'exception de ceux des Écoles de culture générale – ne contenaient pas d'indication sur l'évaluation jusque là, contrairement à ceux du primaire ou du CO. Chaque établissement a un mémento, le plus souvent un pour les maîtres et un autre pour les élèves. Dans la plupart des cas, ils sont remis à jour chaque année, contiennent des parties communes (reprenant les règlements) et des adaptations ou des clarifications sur certains points<sup>52</sup>. Pour compléter l'information, nous avons interviewé plusieurs directeurs (responsables des centres de concertation ou représentant un type de collège. Parallèlement, nous nous sommes procuré les différents mémentos des collèges (à l'exception d'un).

Soulignons que le postobligatoire repose sur une liberté académique importante laissée aux établissements et surtout aux enseignants, en tant que professionnels. A l'inverse des deux autres ordres d'enseignement composant la scolarité obligatoire, il n'y a pas d'épreuves véritablement communes. Elles sont internes à l'établissement, éventuellement à un groupe de disciplines, y compris les examens de maturité.

De l'analyse des 10 mémentos ressort un certain nombre de points :

- On peut observer des différences entre les Collèges formant uniquement à des formations de type gymnasiale (7 mémentos) et les Collèges mixtes (4), c'est-à-dire comprenant les deux types de formation (gymnasiale et professionnelle). Ainsi, pour les Collèges formant

<sup>52</sup> Dans les deux principaux règlements, il y a des éléments qui sont évoqués comme étant à la liberté des établissements.

à la maturité gymnasiale, si les mémentos contiennent la plupart du temps (6 sur 7) des indications concernant l'évaluation, une partie importante est consacrée à la reprise des articles des deux principaux règlements (secondaire et formation gymnasiale). Cette reprise des principes régissant l'évaluation des élèves peut se présenter sous différentes formes : un court extrait des deux règlements, la version complète de l'article 19 du règlement secondaire sur l'évaluation du travail ou de l'article 21 sur les conditions de promotion ou encore une reformulation. Les Collèges mixtes (sauf de Staël qui constitue un exemple très intéressant car tous les règlements ou en tout cas des extraits des éléments principaux figurent en annexe<sup>53</sup>) ont plutôt adopté la stratégie de synthétiser et regrouper les différentes indications sur l'évaluation pour les différents programmes ou filières (gymnasiale, commerciale diplôme ou maturité professionnelle, compléments de formation, etc.). On peut faire l'hypothèse que la coexistence de situations variées liées aux différents programmes et conditions rend nécessaire une vision synthétique.

Dans la plupart des mémentos figurent des informations supplémentaires qui soit précisent simplement le règlement, soit portent sur d'autres thèmes se rapportant à l'évaluation. Par ailleurs, l'évaluation peut avoir fait l'objet d'une journée de réflexion, comme cela a été le cas pour trois établissements<sup>54</sup> dont nous avons interviewé la direction, voire de petits groupes de maîtres y ayant réfléchi sur plusieurs années. Ceci ne signifie pas que ce type de démarche n'a pas été entrepris ailleurs.

- Ces informations supplémentaires peuvent être minimales, c'est-à-dire consister uniquement en un calendrier des épreuves semestrielles ou de la reddition des notes, par exemple. Elles peuvent se borner au thème de l'organisation ou donner des indications sur les barèmes, la définition des différents travaux (de contrôle, de type récitation, par opposition aux épreuves ou épreuves regroupées et travaux intermédiaires), le contenu des évaluations, les critères, la pondération des différents travaux et la constitution des notes semestrielles ou annuelles, ou encore le contrôle de la direction concernant les épreuves, etc. La plupart des établissements donnent surtout des informations se rapportant à l'organisation des épreuves et à la constitution des notes. La régulation opérée par la direction est mentionnée dans trois établissements (deux collèges gymnasiens et un mixte). Dans ces cas, elle peut s'effectuer avant les travaux semestriels, l'équipe de direction donnant son avis sur l'épreuve avant sa passation (adéquation par rapport au programme, équilibre du type de questions et de contenu) ou après (barème, résultats des élèves). Les avis divergent sur la nature de ce contrôle : parfois la direction pense que le contrôle est de son ressort, parfois elle estime que l'évaluation est du domaine du professionnel qu'est l'enseignant et éventuellement du groupe de discipline. Les enseignants sont alors censés rendre les épreuves avec une feuille de résultats et des commentaires aux élèves (en vue de les faire progresser) qui seront examinés par la direction.

On évoquera trois exemples intéressants provenant d'établissements différents. Le premier se réfère à la feuille de principes sur l'évaluation figurant dans le mémento destiné aux maîtres. Dans cet établissement, une réflexion a été engagée sur ce thème (notamment sous la forme d'une journée sur l'évaluation) et a donné lieu à l'élaboration de principes allant dans le même sens que le cadre conceptuel. On y trouve des éléments sur le contenu

<sup>53</sup> Règlement de l'enseignement secondaire, relatif à la formation gymnasiale du Collège de Genève, interne au Collège de Genève et celui de la formation professionnelle commerciale à l'École de commerce de Genève mais aussi la loi sur l'instruction publique

<sup>54</sup> Un des établissements a organisé une journée en collaboration avec un autre collège (mixte) situé dans la même région.

de l'évaluation, la transparence vis-à-vis des élèves, la suggestion de souligner les qualités et les défauts des travaux des élèves et d'intégrer à l'évaluation des moyens de correction (remédiations), l'égalité de traitement, l'incitation à former les élèves à l'auto-évaluation.

Dans le deuxième établissement, on relèvera un certain accent mis sur l'évaluation formative de manière explicite : « L'évaluation doit tendre à être formative et tenir compte des éléments positifs ». On ne sait toutefois pas précisément ce qu'on entend par évaluation formative ni comment elle doit se concrétiser. Dans le même mémento, l'article 19 du règlement de l'enseignement secondaire est accompagné de remarques concernant la précision de la notation (la précision supérieure au demi-point est proscrite).

Enfin, dans le troisième, l'échange d'épreuves entre maîtres est favorisé par la création d'un dossier pédagogique public (informatisé).

- Des journées de réflexion sur l'évaluation sont organisées dans les établissements, de diverses manières. Elles le sont en général sur l'initiative des maîtres. Sur les trois établissements considérés, nous ne possédons l'information que pour deux d'entre eux, dont un seul avec une précision concernant les thèmes abordés. Un des collègues a rédigé une synthèse. Dans un autre, la réflexion a donné lieu à l'élaboration de principes généraux concernant l'évaluation qui ont été validés par les enseignants et introduits par la suite dans le mémento. Les Collèges ont fait appel parfois à des formateurs externes (Hadji, Crahay) ou la formation s'est faite à l'interne sur la base de questions et de présentation des pratiques afin de susciter la réflexion en travaillant notamment sur une épreuve. Ainsi, dans un Collège, la journée initiée au départ par les enseignants sur le thème général de l'évaluation a fait l'objet d'une préparation et de l'élaboration de questions : organisation des épreuves regroupées (4 semaines : 1+1+2) ; description de procédures d'évaluation pratiquées dans la discipline enseignée (échanges de pratiques) et critères d'évaluation ; thèmes qui mériteraient une réflexion dans l'établissement tels que critères de regroupement d'élèves autour de l'option spécifique (OS) et d'un modèle de maîtrise suivie.

### 3.2 L'évaluation à l'École de culture générale

Comme présenté précédemment, la plupart des documents du postobligatoire recueillis concernent l'École de culture générale. La majorité d'entre eux sont communs aux deux établissements dispensant cette formation<sup>55</sup> (ECG Jean-Piaget et ECG Henry-Dunant), notamment le *Règlement concernant la reconnaissance des certificats délivrés par les écoles de culture générale*, les *Directives transitoires communes des établissements de l'École de culture générale concernant les conditions de promotion et les conditions d'obtention du certificat à l'École de culture générale*<sup>56</sup>, la plaquette de présentation de l'ECG ainsi que les plans d'études, qui comportent une rubrique « évaluation ». Certains plans d'études contiennent des informations plus détaillées que d'autres sur le(s) type(s) d'évaluation préconisé(s). C'est le cas notamment de celui de la santé, qui donne des indications sur l'évaluation des élèves d'une part, qui peut être formative-remédiate « en situation d'application (contextuée-active), en ce qui concerne la compréhension des concepts », ou processuelle/implicative, « appréciation qualitative et méthodologique en ce qui concerne

<sup>55</sup> Une collaboration à plusieurs niveaux a été développée entre les deux établissements : élaboration de documents, définition des champs d'examen de certificat, échange de jurés pendant les sessions, notamment.

<sup>56</sup> Le « Règlement relatif à la formation 'école du degré diplôme' à l'École de culture générale » du 8 mai 2002 est caduc.

l'étude d'une problématique de santé, la démarche, l'intervention et/ou l'évaluation d'une action (initiative, participation, créativité, réalisation, coopération, présentation) dans l'approche par les pairs. » D'autre part, le plan d'études fournit des indications concernant l'évaluation par les élèves.

Outre ces documents communs, des informations passablement détaillées ayant trait à l'évaluation sont contenues dans les mémentos maîtres des deux écoles : appréciation des travaux, nombre de travaux et de notes, conditions de promotions, etc.<sup>57</sup>. A noter que les mémentos 2004-2005 ont subi des modifications, en raison de la réorganisation de l'année scolaire en semestres<sup>58</sup>.

Chaque école a par ailleurs sa propre fiche d'évaluation du travail personnel de fin d'études. Ce dernier fait l'objet d'une évaluation chiffrée dans les deux écoles et comporte trois parties distinctes : une première étape préparatoire, le dossier final et la soutenance orale. Si le total des points est identique dans les deux écoles, le poids accordé aux deux premières parties et les critères de l'évaluation diffèrent quelque peu selon l'école.

Une autre différence est à signaler et concerne le « projet personnel », en 1<sup>ère</sup> année. Ce dernier est en effet considéré comme une discipline à l'ECG Henry-Dunant et non à l'ECG Jean-Piaget.

---

<sup>57</sup> Pour compléter ces informations, nous avons interviewé Mme Losmaz, directrice de l'École Henry-Dunant et présidente du Centre de concertation des Écoles de culture générale, M. de Weck, directeur-adjoint de l'École Henry-Dunant et Mme Novel, directrice adjointe de l'École Jean-Piaget.

<sup>58</sup> Voir à ce sujet le document émanant du Centre de concertation des Écoles de culture générale : *Organisation de l'année scolaire en semestres dès 2004-2005 : cadre pour la voie certificat.*



## IV. FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS EN MATIÈRE D'ÉVALUATION

Afin de mieux comprendre les pratiques et représentations qui seront mises en évidence dans le questionnaire aux enseignants des trois ordres d'enseignement, il nous paraissait utile d'en savoir un peu plus sur leur formation initiale et continue. C'est pourquoi une investigation a été réalisée dans cette direction. Soulignons que la formation initiale n'a pu faire l'objet d'une interrogation que sous sa forme actuelle (c'est-à-dire pour la partie primaire depuis 1997, date de création de la LME et la secondaire depuis 1999, date de création de l'IFMES). Pour ce faire, nous avons rencontré les formateurs chargés de la partie initiale pour le primaire ainsi que ceux responsables pour le secondaire (formateurs en approches transversales et différents formateurs de disciplines où l'évaluation est également traitée).

En ce qui concerne la formation continue, nous avons rencontré des responsables de la formation au secteur de l'évaluation pour le primaire et ceux du service de la formation continue pour le CO.

Nous traiterons la formation initiale et la formation continue de manière séparée. En effet, dans un cas, elle est en principe obligatoire (même si un nombre important d'enseignants ont connu un autre type de formation initiale du temps des études pédagogiques primaires et secondaires) tandis que la formation continue ou perfectionnement est vivement conseillée mais n'est pas obligatoire.

### 1. La formation initiale

En matière de formation dans le domaine de l'évaluation, le système diffère un peu selon l'ordre d'enseignement primaire ou secondaire. En effet, au primaire, les enseignants généralistes sont formés à l'Université (Licence mention enseignement) depuis 1996. L'évaluation fait l'objet d'un cours, « Régulation des processus d'apprentissage et évaluation » (existant depuis 1997 et comptant pour quatre crédits) inscrit dans le module « Processus et difficultés d'apprentissage, régulation et différenciation » en 2<sup>e</sup> année. Ce thème est principalement abordé dans ce cours bien qu'il puisse être évoqué dans les enseignements consacrés aux didactiques des différentes disciplines (notamment au niveau des bilans à des fins de régulation). D'autres cours facultatifs, tels que « Évaluation pédagogique : régulation des processus et formation » (six crédits) est organisé en deux parties et dispensé par deux intervenants (pour l'année 2003-2004) : une partie théorique qui traite des recherches sur le redoublement, l'égalité de traitement, les acquis, les fonctions de l'évaluation et la régulation) et une autre qui porte sur les objectifs, les plans d'études (notamment PECARO), les instruments d'évaluation. Soulignons que ce cours est suivi par 50% des étudiants. Des liens avec la didactique sont réalisés notamment dans le cours « Évaluation formative et didactique des mathématiques », suivi par 20 étudiants.

Au secondaire, aussi bien pour le CO que pour le PO, les futurs enseignants de disciplines sont formés à l'Institut de formation des maîtres secondaires (IFMES) en plus de la formation disciplinaire dans les différentes facultés correspondantes. La formation est donnée en alternance entre l'Institut et les écoles (CO en première année, PO en seconde année). Contrairement au primaire, l'évaluation est traitée de deux manières : de façon générale dans les Approches transversales (ATR) et à l'intérieur de la discipline et donc très liée au contenu disciplinaire. Ces deux approches se font en parallèle. Lors de nos entretiens, il est apparu qu'il n'y avait pas de réelle concertation entre les formateurs des ATR et ceux des disciplines notamment à propos des concepts généraux de l'évaluation. Ces derniers ne savent pas si les concepts généraux ont déjà été développés par leurs collègues. Cet aspect est déploré par certains formateurs en ATR qui estiment avoir essayé d'informer leurs collègues responsables des disciplines. On peut supposer que le temps de concertation manque et qu'il serait utile de l'instituer une ou deux fois par an.

Par ailleurs, seule l'approche au travers de la discipline fait l'objet d'une partie pratique sur le terrain.

### **1.1 Contenus et cadre de référence**

Pour le primaire, la formation s'articule autour de huit modules. Un premier ensemble de quatre éléments traite de l'évaluation formative (interactive, rétroactive, proactive, en profondeur), des situations porteuses de régulation (complexité, consolidation, paramètres, etc.), des interactions régulatrices en pratique de classe (maître-élève, élève-élève, matériel-élève, etc.) et l'exploitation des erreurs (correction, régulation, autorégulation, etc.). Suite à cette première partie, les étudiants se rendent durant trois semaines dans des classes de divisions élémentaire, moyenne et spécialisée. Ils doivent y observer l'enseignement pendant une semaine puis observer plus particulièrement deux élèves qui fonctionnent de manière différente dans plusieurs situations didactiques différentes. Après s'être entretenus avec les élèves, ils doivent imaginer des dispositifs de formation puis les essayer. Un accent est porté aux régulations exercées.

Ce travail sur le terrain est suivi de quatre nouveaux modules : les fonctions (formative, sommative, pronostique, certificative, auto-évaluation, etc.), les formes de communication (note, barème, appréciations, commentaires, etc.), les moyens de communication (livret scolaire, portfolio, dossier d'élève, etc.) ainsi que les procédures et instruments d'évaluation (contrôle écrit, moyens d'observation, entretien, etc.).

L'enseignement prend appui sur les représentations des étudiants, donne un aperçu des concepts principaux, passe ensuite par la pratique sur le terrain pour retourner aux représentations des étudiants. Ces derniers auront pour tâche de s'auto-évaluer à deux reprises afin de mesurer la progression concernant les huit modules proposés, en construisant les critères sur lesquels ils vont être évalués.

Au regard des différents documents transmis par la formatrice (lexique d'évaluation, programme de cours et schéma de progression, bibliographie, notamment), il apparaît qu'un accent particulier est porté sur l'évaluation formative : dans la bibliographie figurent plusieurs articles ou ouvrages d'Allal, mais aussi de Bélair, Astolfi, Figari, Hadji, Jorro, Nunziati (créatrice du concept d'évaluation formative), Perrenoud et Peretti (auteur d'une encyclopédie de l'évaluation). L'évaluation certificative est peu traitée car elle est davantage connue, comme le relèvent d'autres formateurs, correspondant davantage aux pratiques qu'ont connues la plupart des futurs enseignants.

Pour la formation des enseignants secondaires amenés à enseigner au CO ou au PO (y compris l'enseignement professionnel), comme nous l'avons déjà relevé, l'évaluation est abordée de deux manières (transversale ou à l'intérieur d'une discipline). Nous allons décrire brièvement les contenus de ces deux types de formation : d'une part, les approches transversales et d'autre part, ce que nous avons pu recueillir auprès des formateurs de quelques disciplines<sup>59</sup> (français, mathématiques, allemand et biologie). Les trois formateurs (sur six à l'IFMES) rencontrés sont eux-mêmes enseignants de discipline (français et anglais dans le cas présent) au PO (Collège ou École de commerce) ou au CO. Sur les dix séminaires dispensés en 1<sup>ère</sup> année et les neuf en seconde<sup>60</sup>, seule une petite partie est consacrée à l'évaluation (4 à 6 h). Dans les approches transversales, à côté de l'évaluation, on traite de la relation pédagogique et la gestion de classe, la différenciation, les méthodes d'enseignement, les modalités et démarches d'apprentissage. Dans ce bref laps de temps, on essaie d'aborder les différentes formes et fonctions de l'évaluation (évaluation formative, diagnostique, etc.), de souligner (ou dénoncer) le mythe de la note vraie et de développer le statut de l'erreur ainsi que l'échec scolaire. Comme le souligne un des formateurs, « l'objectif est de stimuler une réflexion sur l'évaluation (ce qui est objectif, ce qui ne l'est pas), de leur faire adopter une posture réflexive ». L'intérêt est de montrer les différents types d'évaluation et de donner la possibilité d'essayer. La partie consacrée à l'évaluation peut être encore réduite en fonction des besoins et des demandes des maîtres en formation (MEF). Au cours de la deuxième année, un des trois domaines de base (relation pédagogique, évaluation ou méthodes d'apprentissage) fait l'objet d'un approfondissement. Des situations sont proposées : par exemple, on leur propose la consigne suivante : « Vous recevez un paquet de copies ; comment vous y prenez-vous ? »

Les formateurs apportent des exemples tirés de leur pratique, font travailler les enseignants en formation ensemble afin de stimuler la réflexion (c'est ainsi que sera effectué un travail sur l'erreur en 2<sup>e</sup> année). Étant donné le temps restreint alloué à l'évaluation dans la formation, il est important de développer la capacité à réfléchir à cette question (comment j'évalue, comment je pose les questions, est-ce que je lis les consignes, comment je fais les barèmes, etc.), de susciter les questions et les faire douter en pointant les différences (à partir de travaux dans différentes disciplines). Les liens entre la conception de l'apprentissage, celle de l'évaluation et les pratiques évaluatives sont mis en évidence. Auparavant, des conférenciers étaient invités (comme Hadji), les conférences étant suivies de séminaires pour faire le lien entre théorie et pratique. Cette manière de procéder a été abandonnée car elle ne convenait pas aux MEF.

Si le canevas de cours est commun aux différents formateurs des ATR, chacun a sa propre manière de faire. Ainsi, une formatrice qui a fait une formation à la FPSE avec Allal et Crahay travaille beaucoup à partir des représentations et incite les candidats à utiliser un questionnaire sur les représentations auprès des élèves. Elle leur fait amener des épreuves corrigées dans différentes disciplines pour leur faire analyser les commentaires. Une des formatrices relève que pour les candidats, il est souvent difficile de faire le lien entre la séquence d'apprentissage et l'évaluation (qui a un caractère un peu « décroché »).

---

<sup>59</sup> Ces disciplines ont été sélectionnées sur la base de celles pour lesquelles nous avons rencontré les PG au CO. Au CO, nous avons, toutefois, rencontré plus de PG : aux disciplines déjà citées se sont ajoutées la physique, l'anglais, la géographie et les travaux manuels.

<sup>60</sup> La 1<sup>ère</sup> année constitue le *fundamentum* des ATR, tandis que la 2<sup>e</sup> sert à approfondir les concepts. En 2<sup>e</sup> année, le programme dépend des priorités des ME qui vont choisir ce qu'ils désirent approfondir.

Le cadre théorique se base sur Hadji, Perrenoud, Bain, Allal, Astolfi, Bélair, Scallon, Weiss, etc., mais on y propose aussi des questionnaires (Q-sort) d'auto-évaluation. Comme on peut le constater, le cadre de référence n'est pas très différent de celui de l'école primaire.

En ce qui concerne les disciplines pour lesquelles nous avons récolté de l'information, les approches sont relativement différenciées, certains formateurs (comme la formatrice d'allemand<sup>61</sup>) abordant à la fois les concepts généraux et traitant de l'évaluation sous une forme plus spécifique à l'évaluation. Dans d'autres cas, comme pour le français, on estime que les formateurs d'ATR vont présenter les principaux concepts d'évaluation et que leur rôle est davantage de mettre l'accent sur l'évaluation en français. Les formateurs des deux autres disciplines sont un peu plus intermédiaires.

- En mathématique, deux séminaires (deux fois quatre heures) sont consacrés à l'évaluation. Après avoir travaillé sur les conceptions de l'évaluation, sa fonction, son rôle et sa pratique (d'après Hadji), les formateurs soulignent la relation entre évaluation et objectifs d'une part, et la création d'une évaluation permettant de donner une vision à long terme des connaissances des élèves d'autre part. Les enseignants en formation sont donc censés créer une épreuve<sup>62</sup> qu'ils testeront dans une classe et corrigeront. L'évaluation représente un tiers de la formation en maths. Lors de la deuxième partie du séminaire, quelques candidats vont présenter le test passé dans leur classe et amener les copies des élèves en vue d'une correction comparée. Cette manière de procéder donne lieu à une réflexion notamment sur le lien entre type d'évaluation et barème utilisé. Si le cadre de référence (notamment Hadji mais aussi Allal, Bélair, de Landsheere ou Perrenoud) et différents concepts-clés en évaluation (cf. glossaire distribué) semble relativement ouvert, il est intéressant de constater que l'épreuve à créer est censée être sommative.
- En français, comme nous l'avons déjà relevé, on part de l'idée que l'évaluation figure dans le programme des ATR et donc que les MEF savent un certain nombre de choses. Les deux formateurs interviewés intègrent l'évaluation dans les différents chapitres abordés (lecture, dissertation, production écrite ou orale, etc.) car l'évaluation est pour eux étroitement liée au contenu. La question de l'évaluation est abordée durant la première phase de la formation, plus particulièrement dans deux séminaires sur la base des travaux de leurs classes et de ceux amenés par les MEF. Le travail se fait en groupe et donne lieu à une discussion. Les différents types d'évaluation sont revus afin de voir où se situent les MEF et les amener à s'interroger sur leur pratique (un document contenant diverses questions sur la construction d'épreuves, leur annonce, les aides que reçoivent les élèves, le nombre de travaux, la prise en compte des différents domaines du français, la construction des barèmes, les problèmes rencontrés ainsi que les apports des séminaires ATR consacrés à l'évaluation). Le cours dispensé se base beaucoup sur les séquences didactiques qui contiennent des grilles d'évaluation.
- En allemand, sept formateurs sont responsables des différents candidats. La seule formatrice que nous rencontrerons souligne le caractère parfois difficile de la formation en emploi, notamment de la conception de l'évaluation qui peut varier selon le type de personne chargée d'encadrer les candidats. Ainsi, les formateurs de l'IFMES ont le plus souvent une position visant à favoriser l'évaluation formative, alors que certains maîtres mentors encadrant les candidats dans les établissements peuvent avoir une position toute différente, ce qui aura des répercussions sur le MEF. Cette formatrice estime que

<sup>61</sup> Elle nous a remis une abondante littérature, à la fois générale et spécifique.

<sup>62</sup> Dans le canevas du premier séminaire, il est précisé que la tâche est de rédiger une évaluation *sommative* avec les objectifs, les items, la pondération, le seuil de suffisance et le barème.

l'évaluation formative n'est pas assez développée et que l'évaluation sommative ou certificative est plus facile à instaurer car elle correspond davantage aux représentations des enseignants basées sur leur scolarité antérieure. Pour ce faire, elle distribue de nombreux documents portant sur différents thèmes tels que la diversité des rôles de l'évaluation scolaire, les concepts-clés, la subjectivité des corrections (et de manière plus générale les biais), le cadre genevois réglementaire, les éléments à prendre en compte lorsqu'on prépare un test, des exemples d'expériences d'évaluation différenciée, des textes plus ciblés sur la problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues (Puren), le statut de l'erreur (sa gestion donnant des indications sur le modèle pédagogique) ainsi que des documents provenant du PEL (grille d'auto-évaluation notamment). La bibliographie est très riche. On trouve notamment un auteur peu présent jusque là : Campanale.

- Enfin, en biologie où l'on a beaucoup réfléchi à la didactique et à l'évaluation en particulier au CO, le formateur interrogé précise que l'évaluation est abordée en partant des représentations des MEF, du point de vue des objectifs du plan d'études et de la périodicité de l'évaluation. Un second séminaire vise à mettre en évidence différentes façons de faire en se posant les questions « Évaluer : quoi, quand, comment ? ». Sur la base de travaux de collègues, une analyse des objectifs de l'épreuve est effectuée par les MEF. Un même type d'analyse est aussi réalisé sur les travaux des candidats. Des éléments théoriques ainsi qu'une grille d'auto-évaluation sont abordés. Il s'agit aussi de sensibiliser le MEF au fait que le plan d'études de biologie vise à la fois l'acquisition de notions mais aussi de démarches.

L'évaluation intégrée à la séquence d'enseignement est travaillée à travers le passage des objectifs, l'élaboration de questions et la construction d'une épreuve en tenant compte de différents types d'évaluation et de leurs finalités (dans un but de régulation ou de certification, évaluer des notions ou des démarches). Le formateur rappelle que les objectifs généraux sont les mêmes au PO et au CO mais leur mise en œuvre et la façon d'évaluer est différente : au CO, elle est plus proche de ce qui est enseigné tandis qu'au PO, il arrive qu'elle soit relativement déconnectée. Pour lui, la formation dispensée dans ce cadre doit viser à éviter la rupture entre travail en classe et évaluation. Lors de la seconde année de formation, les MEF doivent construire une séquence d'enseignement relativement longue où la question de l'évaluation sera prise en compte dès le départ. L'évaluation de la démarche doit aussi en faire partie. La question de la différenciation en évaluation (notamment en lien avec les deux types de regroupements) est aussi abordée. Concernant la documentation, outre le plan du cours et différents documents portant sur la préparation d'une séquence, on trouve des références à Astolfi, Jorro, de Peretti, Hadji, Bélair, Campanale ou à des auteurs plus spécifiques à l'évaluation en sciences (Bertrand-Renaud et Mols, de Vecchi) ainsi que des grilles d'observation.

## 1.2 Liens entre primaire et secondaire

Il n'y a aucun lien entre la formation dispensée au primaire et celle au secondaire. On peut supposer que la structure y est pour quelque chose : dans un cas, la formation est inscrite dans le contexte universitaire, dans l'autre, il s'agit d'un institut indépendant. Par ailleurs, au secondaire, comme on le verra plus loin, l'approche générale ou transversale est marginalisée par rapport à l'impact de l'aspect disciplinaire. Au secondaire, l'évaluation est étroitement liée au contenu. Au primaire, l'approche générale (et théorique) a sa place propre, ce qui ne

signifie pas que le contenu disciplinaire en est absent<sup>63</sup>. Par ailleurs, les cours portant sur les disciplines intègrent aussi l'évaluation, surtout au niveau de bilans à des fins de régulation. En d'autres termes, la différence est probablement la conséquence du type de formation : au primaire, on forme des enseignants généralistes tandis qu'au secondaire, ce sont des enseignants de disciplines (avec la logique et l'épistémologie propres à la discipline en question).

### **1.3 Liens entre formation initiale et continue**

Au primaire, l'une des formatrices en évaluation pour la LME a été responsable du service de l'évaluation pendant un certain nombre d'années ; de ce fait, on peut constater une certaine continuité ou cohérence entre les deux formations. Le lien avec la pratique est aussi assuré (comme on le verra plus loin par la formation directement liée aux projets d'école, surtout dans le cadre des écoles en rénovation). Le cadre de référence est avant tout l'évaluation formative, notamment de par l'influence d'Allal qui a beaucoup développé ce concept et qui a été à l'origine du service de l'évaluation de la DEP. Des rencontres sont organisées entre l'équipe de la FPSE (Allal) et le SEDEV 4-5 fois par an.

Au secondaire et plus particulièrement au CO, les liens entre les deux types de formation sont très variables. Dans plusieurs cas, les formateurs de l'IFMES ont été présidents de groupe de discipline ou responsables de disciplines dans leur établissement (p. ex. allemand ou biologie). Ils travaillent encore en collaboration. Dans d'autres cas, les liens sont moins étroits.

## **2. La formation continue**

### **2.1 Organisation et offre**

L'organisation de la formation continue est, elle aussi, différente entre le primaire et le secondaire<sup>64</sup>. Au primaire, c'est le secteur de l'évaluation (SEDEV) qui assure la formation continue dans ce domaine. Au secondaire, il existe un service de la formation continue qui édite une brochure valable pour l'ensemble des enseignants. Parallèlement, les établissements (au CO en particulier) peuvent faire des demandes de formation. En 2003-2004, la brochure ne contenait pas de séminaire sur l'évaluation. Par contre, certains groupes de disciplines ont demandé et reçu une formation en évaluation.

### **2.2 Fréquentation**

La formation continue est favorisée mais n'est pas obligatoire. Les enseignants des trois ordres d'enseignement sont encouragés à suivre une formation, ont droit à un certain nombre d'heures mais sans obligation.

Il est difficile de chiffrer précisément le nombre de personnes qui ont demandé et reçu une formation. Nous avons demandé à nos interlocuteurs du secteur d'évaluation du primaire et du

---

<sup>63</sup> Ainsi, plusieurs spécialistes de l'évaluation et en tout premier L. Allal comme ses disciples se sont intéressés à l'expression écrite ou à l'orthographe. On trouve aussi un séminaire coanimé par une spécialiste de l'évaluation et un didacticien des mathématiques.

<sup>64</sup> Notre investigation concernant la formation continue porte essentiellement sur la scolarité obligatoire.

service de la formation continue des informations à ce sujet. Ce type d'information sera complété dans le questionnaire aux enseignants (premier semestre 2005).

Au primaire, d'après les responsables de la formation interrogés, la majorité des écoles (224 sur 240) ont suivi une formation ces trois dernières années. Ceci ne signifie toutefois pas que les enseignants des 16 autres écoles n'ont pas reçu de formation, étant donné les changements d'affectation fréquents dans l'enseignement primaire. Il s'agit d'écoles qui ne sont pas en projet. Par ailleurs, si la formation se donne le plus souvent dans les écoles à raison de deux jours, elle peut être aussi individuelle.

Pour le secondaire I, la quantification est très difficile. En effet, si les responsables font une statistique par année de la fréquentation de la formation continue en évaluation (formative surtout), il est toutefois difficile de savoir s'il s'agit des mêmes personnes qui ont suivi une formation sur plusieurs années ou s'il s'agit plutôt d'une information assez courte ou de formation sur plusieurs jours. D'après les informations fournies (que l'on examinera avec prudence), il ressort que depuis 1996 (date de l'informatisation de ces données), sur les 17 établissements existant à l'époque, seuls deux ne figurent pas dans la liste. Pour un de ces deux établissements, nous avons toutefois reçu des documents portant sur une journée consacrée à l'évaluation (sans doute organisée à l'interne). Si l'on observe les données, on s'aperçoit que la fréquentation est très variable d'un établissement à l'autre : de 9 personnes à 110. Parfois, la formation est donnée dans le cadre d'une discipline (français, anglais, allemand, éducation physique, géographie, histoire, latin) de manière générale ou à l'intérieur d'un établissement. Cette année, les formations répertoriées ne concernaient que des groupes de disciplines (allemand et latin). Enfin, en 1996-97, une formation centralisée a concerné 115 personnes et l'année suivante, 65 personnes.

On peut faire l'hypothèse que les formations au primaire comme au secondaire sont liées à des innovations (p. ex. introduction de l'anglais généralisé, de l'évaluation formative, de nouveaux livrets scolaires, de portfolios, etc.).

### 2.3 Contenus et orientations

Au primaire, la formation se fait à la demande d'une école. Il n'y a donc pas de formation type. Toutefois, différents thèmes existent : l'évaluation à travers le classeur « Objectifs d'apprentissages » (conception générale de l'évaluation, les objectifs d'apprentissage, les attentes, les liens avec les épreuves cantonales et les balises) ; l'utilisation du nouveau livret CE/CM (entretiens avec les familles, écriture de commentaires, bilan de progression semestriel, bilan certificatif de fin de cycle) ; l'élaboration du dossier d'évaluation/portfolio (mise en pratique du dossier en classe et dans l'école, élaboration d'activités d'évaluation de type bilans, épreuves, intégration d'évaluation formative aux situations d'apprentissage, élaboration et utilisation d'outils d'évaluation formative, mise en place de régulations à partir du dossier d'évaluation) ; l'implication de l'élève (développement de la responsabilisation de l'élève dans la prise en charge de son dossier, développement de démarches métacognitives, de co-évaluation et d'auto-évaluation, discussion des objectifs avec les élèves, participation de l'élève aux entretiens avec les parents (préparation du portfolio, échange entre élèves) ; la différenciation à l'intérieur de la classe (gestion de classe en lien avec l'hétérogénéité des élèves, mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage intégrant l'évaluation formative, permettant de différencier l'enseignement, mise en place et suivi de mesures d'accompagnement). Ce projet de formation défini avec les participants en fonction de la demande se déroule (sur 14 périodes) en alternance de moments de présentation, de réflexion, d'échange et d'analyse de pratiques.

Parallèlement, une journée a été organisée par le SEDEV, des formateurs de la FPSE ainsi que le responsable des épreuves cantonales, auprès des inspecteurs afin de leur fournir des pistes pour interpréter ces épreuves et les utiliser au niveau de l'école.

Au secondaire I, de 1994 à 1998, en lien avec le discours ambiant et les nouvelles pratiques<sup>65</sup>, des cours cadres théoriques ont été organisés et dispensés par L. Allal<sup>66</sup>. G. Swartz a été déléguée pour assurer la formation dans les collèges. Des travaux ont été élaborés lors de ces séminaires dans sept établissements (Bois-Caran, Budé, Colombières, Gradelle, Grandes-Communes, Marais et Renard). Ces séminaires ont concerné au départ 20 personnes pour arriver à toucher 150 personnes qui ont participé à l'expérimentation en classe suivie d'analyses de pratiques. De plus, 100 personnes ont participé à des informations plus ponctuelles. Le rapport du DIPCO rendant compte de cette expérience donne des indications sur des questions d'ordre général (dossiers de remédiations, listes d'objectifs par leçons ou par sujet, plans de travail, séquences longues) ainsi que des exemples de pratiques, plus particulièrement dans trois disciplines : le français, les mathématiques et l'allemand (fiches d'auto-évaluation ou d'évaluation mutuelle, exemples de régulations interactives, contrats de travail ou de portfolio, travaux de groupes, tests en blanc, analyse des erreurs, prétests pour vérifier les prérequis ou sur les représentations des élèves ou encore leurs savoirs ou savoir-faire déjà présents, élaboration conjointe d'objectifs et de critères d'évaluation). Par ailleurs, des formations portant sur la différenciation ont eu lieu de 1997 à 1998 dispensés par Meirieu et Guyotot. Plus récemment, d'autres préoccupations ont occupé le terrain, comme la validation des plans d'études (instaurés depuis 1999 voire 2000 ou 2001).

En résumé, la formation continue en évaluation a suivi le même courant dans l'ensemble de l'école obligatoire, orientée de manière importante vers l'évaluation formative. On peut toutefois supposer qu'elle n'a pas tout à fait la même définition ni les mêmes objectifs. Par ailleurs, au primaire, la mise en avant d'une évaluation informative (au service de l'apprenant et de sa famille) avec la prise en compte de tout l'aspect de communication est très forte.

De plus, on peut observer deux différences importantes concernant la formation continue : son organisation d'une part et l'intégration très forte au CO de l'aspect disciplinaire. Dans le rapport rendant compte de l'expérimentation, une question est même posée de plusieurs façons : « Y a-t-il une forme d'évaluation formative propre à l'enseignement de l'allemand ? » ou « Quelles sont les formes d'évaluation formative que les enseignants de français privilégient ? » De plus, au CO, l'évaluation est étroitement liée à la périodicité (en 2, 3 ou 4 périodes) dont l'harmonisation fait actuellement l'objet d'une consultation. Au primaire, la problématique est plus générale et souvent liée aux innovations de la rénovation tels que le nouveau livret scolaire, le dossier d'évaluation, le portfolio ou encore le bilan certificatif en fin de cycle, notamment en l'absence de notes et donc de moyennes.

---

<sup>65</sup> Le discours ambiant orienté vers les innovations mettait en évidence que changer les pratiques devait passer inévitablement par un changement en évaluation. A la même époque, une réflexion a été entamée donnant lieu aux six priorités de la FEE (Formation équilibrée des élèves).

<sup>66</sup> Schwartz, G., Allal, L. (2000). *Vers une pratique de l'évaluation formative dans le secondaire I*. Genève : DIPCO.

### 3. Conclusion

En guise de conclusion, nous allons reprendre les éléments les plus saillants mis en évidence dans les différentes analyses.

L'évaluation telle qu'elle apparaît dans les différents documents analysés diffère d'un ordre enseignement à l'autre sur un certain nombre d'éléments, parmi lesquels : le type de documents, leur mode de diffusion, le poids accordé aux différents types d'évaluation, les définitions des deux types principaux (l'évaluation formative et l'évaluation sommative/certificative). Un élément différenciateur important pouvant aussi contribuer à expliquer les différences est la formation des enseignants primaires et secondaires (enseignant généraliste vs enseignant de discipline).

#### 3.1 Diffusion et élaboration des documents

Du point de vue de la diffusion et de l'élaboration des documents, on peut observer une grande centralisation à l'école primaire. Les documents émanent de la direction de l'enseignement primaire ou des services concernés (p. ex. le SEDEV ou le service des didactiques) et sont diffusés à tous les enseignants. La situation est assez différente au Cycle d'orientation et dans l'enseignement postobligatoire. Au Cycle d'orientation, les différents documents, directives ou instructions traitant de l'évaluation émanent soit de la direction générale du Cycle d'orientation, soit des présidents de groupes de disciplines (épreuves communes et plans d'études), soit des directions des différents établissements (ou des responsables de disciplines dans les établissements). A côté de ces indications générales, les différents établissements peuvent avoir une certaine autonomie et avoir développé des projets spécifiques (notamment au niveau de la périodicité de l'évaluation). Au postobligatoire, la situation varie selon qu'il s'agisse du Collège, des Écoles de commerce ou encore des Écoles de culture générale. Au Collège, à l'exception des règlements, il n'y a pas de document commun. Il n'y a apparemment pas non plus d'indications dans le plan d'études à ce sujet. Chaque établissement élabore un mémento en partant du règlement qui rappelle les principes généraux et donne des informations de type organisationnelles, à propos des épreuves semestrielles notamment. On ne trouve pas non plus de principes généraux liés à une discipline. Les pratiques d'évaluation se gèrent à l'intérieur des établissements. Plusieurs d'entre eux ont consacré des journées de réflexion à l'évaluation. L'École de commerce a un statut un peu intermédiaire<sup>67</sup>. Enfin, les Écoles de culture générale ont des documents communs. Les plans d'études qui ont fait l'objet d'une réécriture par les responsables de groupes de disciplines sur la base d'un canevas commun comportent une rubrique « évaluation ».

#### 3.2 Formation initiale et continue

La formation initiale est un élément qui différencie passablement enseignants primaires et enseignants du secondaire. Concernant la question de l'évaluation, elle est obligatoire au primaire comme au secondaire. Toutefois, elle occupe une part importante au primaire, tandis qu'au secondaire, elle est traitée de deux manières de façon autonome : dans le cadre des approches transversales et à l'intérieur des disciplines.

---

<sup>67</sup> Nous n'avons toutefois pu obtenir que très peu de documents de l'École de commerce.

Par ailleurs, il n'y a pas de liens entre la formation initiale au primaire et au secondaire. La première s'adresse à des généralistes et se fait à l'Université dans le cadre de la Licence mention enseignement, tandis qu'au secondaire les enseignants se forment à l'Université dans leur(s) discipline(s) puis à l'Institut de formation des maîtres secondaires.

Entre formation initiale et continue, au primaire, il existe des liens entre formateurs. Au secondaire, les liens sont plus rares et dépendent des contacts individuels : certains présidents de groupe ont été formateurs à l'IFMES ou bien des liens personnels se sont développés mais rien n'est institué officiellement.

La formation continue au primaire est liée principalement aux projets d'établissement et à l'introduction du nouveau carnet. Au secondaire, elle est également liée à des innovations, dans le cadre d'une discipline ou de projets d'établissement.

### 3.3 Analyse des documents

Nous avons dans un premier temps analysé les documents en les considérant en tant qu'unité d'analyse. Ces documents sont variés, allant du règlement officiel aux indications concernant l'évaluation contenues dans les plans d'études. De manière générale, on trouve une majorité de documents de cadrage et de gestion. L'évaluation *sommative/certificative* est traitée de manière prédominante. Toutefois, dans la moitié d'entre eux, l'évaluation *formative* est mentionnée. Par ailleurs, près de la moitié des documents traitent de plusieurs types d'évaluation (le plus souvent *sommative/certificative* et *formative*). Les fonctions mentionnées dans les différents documents sont surtout la certification et dans une moindre mesure la régulation.

- A l'école primaire, les documents les plus fréquents sont ceux qui proposent des contenus et des objets d'évaluation et dans une moindre mesure des informations générales. On y trouve aussi des textes traitant des procédures et techniques. Ils émanent de la direction générale et pour un tiers environ du secteur de l'évaluation ou des didactiques. La majorité mentionne l'évaluation *sommative/certificative* et plus de la moitié l'évaluation *formative* (les deux étant souvent associées). Précisons que dans le cycle élémentaire en particulier, c'est l'évaluation *formative* qui prédomine. L'évaluation *informative*, présente uniquement au primaire, est plus rarement évoquée. Les fonctions sont, de ce fait, le plus souvent de type régulation et certification.
- Au Cycle d'orientation, la majorité des documents sont de type cadrage et gestion. Un tiers des documents traitent plutôt des procédures et techniques d'évaluation. Ils émanent principalement des groupes de disciplines. La situation est grosso modo la même qu'au primaire : une majorité de textes mentionnant l'évaluation *sommative-certificative* et près de la moitié l'évaluation *formative*. A ces deux types s'ajoute, dans plus d'un tiers des documents, l'évaluation *diagnostique*.
- Au postobligatoire, on trouve surtout des textes de cadrage sinon des règlements. Les textes émanent des instances officielles, des directions d'écoles ou des responsables de groupes de disciplines<sup>68</sup>. Il y est pratiquement toujours question d'évaluation *sommative-certificative*. L'évaluation *formative* est mentionnée plus rarement, bien que dans une proportion comparable à celle observée dans les deux autres ordres d'enseignement.

---

<sup>68</sup> Dans cette analyse, nous n'avons pas pris en compte les différents documents propres à chaque établissement mais plutôt ceux communs. Il existe peu de documents communs, la majorité des documents concernent les Ecoles de culture générale.

### 3.4 L'évaluation certificative et l'évaluation formative à travers les ordres d'enseignement ?

Une différence importante réside dans la manière de définir l'évaluation *certificative* et *formative* dans les trois ordres d'enseignement :

– à l'école primaire, pour l'évaluation *formative* telle qu'elle est définie dans les textes, un certain accent est mis sur l'élève à qui l'évaluation permet de se situer par rapport aux objectifs ; l'idée de progression est mise en évidence, elle permet aussi à l'enseignant de piloter le passage d'une séquence à l'autre. L'évaluation *certificative* sert à attester du degré d'atteinte des objectifs. L'évaluation *informative* qui n'est mentionnée qu'au primaire sert à renseigner les parents.

– au Cycle d'orientation, l'évaluation *formative* permet d'identifier les acquis et compétences et de préciser les domaines de remédiation. L'évaluation *certificative* sert à valider les acquis et les compétences des élèves en vue de leur orientation.

– les différents règlements et textes de cadrage du postobligatoire que nous avons analysés ne contiennent pas de définition explicite des différents types d'évaluation qu'ils mentionnent.

On retiendra donc des différences d'orientation entre le primaire et le Cycle d'orientation qui peuvent être dues notamment à la formation des enseignants et qui auront inévitablement des répercussions sur les pratiques.

Dans le cadre de référence élaboré pour harmoniser les principes d'évaluation dans les trois ordres d'enseignement, les deux évaluations se caractérisent comme suit : l'évaluation *formative* a un but de régulation du processus d'enseignement/apprentissage et l'évaluation *sommative à visée certificative* a pour but d'attester de manière officielle le degré d'atteinte des objectifs à certaines étapes de la formation.

### 3.5 Les caractéristiques des différents types d'évaluation

La seconde partie de l'analyse des documents prenait en compte non plus le document en tant que tel, mais les types d'évaluation, afin de mettre en évidence pour chacun d'entre eux les spécificités du point de vue des instruments, de l'objet, de la notation, de la fréquence et du moment.

De manière globale, indépendamment de l'ordre d'enseignement considéré, les quatre types d'évaluation se caractérisent de la manière suivante :

- L'évaluation *sommative/certificative* peut être interne (39%), c'est-à-dire élaborée par l'enseignant pour ses élèves, externe pour un quart (il s'agit surtout des épreuves cantonales) ou les deux (23%). Elle se fait sous forme de travaux écrits surtout ou oraux ou encore d'évaluation de situations pratiques et du livret. Les autres instruments (observations, portfolios, etc.) sont rarement, voire jamais mentionnés dans les documents analysés. Les objets évalués sont le plus souvent les compétences, y compris les compétences sociales (69%) et/ou les connaissances (56%), ou encore les objectifs d'apprentissage ou les démarches. L'évaluation sommative/certificative est chiffrée dans 40% des cas, non chiffrée dans 11% et peut être chiffrée ou non dans 12%. On trouve aussi des indications concernant le seuil de réussite, l'attribution de points ou le calcul de la moyenne. Du point de vue de la fréquence, l'évaluation intervient en fin de cycle ou annuellement et le moment choisi est le terme d'un cycle, d'une année ou d'une période.
- L'évaluation *formative* est la plupart du temps interne. On trouve le même type d'instruments : travaux écrits (45%), oraux (36%), évaluation de situations pratiques

(20%) ; les autres instruments apparaissent plus rarement. Comme pour l'évaluation sommative/certificative, les principaux objets d'évaluation sont les compétences (57%) et/ou les connaissances (40%). Il y a peu d'indications concernant la présence ou l'absence de notes. Toutefois, dans un tiers des cas, l'évaluation apparaît comme non chiffrée. Par ailleurs, le moment choisi est le plus souvent en cours de cycle.

- L'évaluation *diagnostique* est le plus souvent externe. Les instruments utilisés sont surtout des travaux écrits, éventuellement oraux. Compétences et connaissances sont le plus souvent évaluées, selon les trois quarts des documents. L'évaluation diagnostique est plutôt non chiffrée. Elle intervient en début d'année ou de formation.
- Enfin, l'évaluation *informative*, présente seulement au primaire, se fait majoritairement au travers du livret scolaire et de l'entretien, ainsi que par l'intermédiaire du dossier d'évaluation et du portfolio. Les objets concernés sont le comportement et le travail scolaire (qui figurent dans le livret).

De manière générale, évaluations *sommative/certificative* et *formative* se distinguent davantage par le moment et la fréquence et par l'attribution de notes quand il s'agit d'évaluation sommative/certificative que par le type d'instruments utilisés ou les objets visés, à quelques exceptions près. Ainsi, le portfolio ou d'autres instruments tels que la grille d'auto-évaluation s'utilisent essentiellement dans le cas de l'évaluation formative. Par ailleurs, le champ couvert par l'évaluation, et plus particulièrement l'ensemble du programme, est une des caractéristiques de l'évaluation sommative/certificative.

### 3.6 Les différents types d'évaluation à travers les ordres d'enseignement

Quand on compare ces différentes caractéristiques dans les trois ordres d'enseignement, on peut mettre en évidence un certain nombre d'éléments :

- Au primaire, l'évaluation *sommative/certificative* se caractérise de manière spécifique par la présence de notes ou leur équivalent dans les écoles en projet, le moment choisi (fin de cycle surtout, voire fin d'année) et la présence du livret scolaire. L'évaluation *formative* se distingue par l'absence de notes et l'utilisation du portfolio. Elle a lieu en cours de cycle, à la fin d'une séquence d'apprentissage ou encore d'une période. L'évaluation *informative* se caractérise par l'utilisation du livret scolaire, du portfolio, du dossier d'évaluation, la pratique de l'entretien ainsi que par une évaluation du travail scolaire et du comportement de l'élève. Elle s'effectue semestriellement.
- Au CO, on retrouve certaines caractéristiques du primaire pour l'évaluation *sommative/certificative* : le moment (fin de cycle ou d'année auxquels vient s'ajouter la fin de période) ou le livret. La présence de notes est caractéristique de l'évaluation sommative/certificative, ce qui diffère un peu du primaire où cette évaluation peut donner lieu à des notes ou non (dans le cas des écoles en projet). L'évaluation *formative* intervient régulièrement, en cours de formation, et le portfolio est un instrument spécifique. D'autres instruments tels que des grilles, des questionnaires d'auto-évaluation ou encore des débats sur la qualité des travaux sont aussi mentionnés. Enfin, l'évaluation *diagnostique* s'effectue en début de formation, début de cycle ou d'année et se pratique sans notes.
- Enfin, au PO, on retrouve les mêmes caractéristiques concernant l'évaluation *sommative/certificative* du point de vue du moment (fin de période, d'année ou de cycle) et de la présence de notes. A ces deux caractéristiques s'ajoutent l'objet de l'évaluation, à savoir l'ensemble du programme ainsi que la mention du travail personnel que l'on trouve aussi bien à l'École de culture générale qu'au Collège pour la maturité (précisons que

dans le cas de la maturité, l'évaluation du travail personnel est considérée comme formative même si son acceptation était jusque là une condition d'accès à l'examen de maturité). Pour l'évaluation *formative*, on observe des caractéristiques spécifiques au niveau des instruments surtout : l'observation ou encore d'autres instruments comme des questionnaires ou des travaux de recherche. Elle fait l'objet d'entretiens et peut être chiffrée ou non, la plupart des documents ne donnant toutefois aucune indication à ce sujet.

Quelques points méritent encore d'être relevés : l'un concerne le contrôle de l'évaluation, l'autre ses formes de communication dans les trois ordres d'enseignement. Ainsi, on constate une augmentation progressive de la part de l'évaluation interne (voire la disparition de l'évaluation externe au PO), du primaire au postobligatoire. Par ailleurs, plus on avance dans la scolarité, plus on trouve, dans les documents, des précisions sur le calcul de la moyenne, les critères de promotion ou l'échelle de notes, principalement en ce qui concerne l'évaluation sommative/certificative.

### 3.7 Remarques finales et perspectives d'avenir

On retiendra notamment deux éléments de cette comparaison : les objets visés par l'évaluation (compétences et connaissances) ne permettent pas de différencier les différents types d'évaluation, pas plus que les principaux instruments utilisés. Dans la plupart des cas, on effectue des travaux écrits ou oraux, éventuellement des évaluations de situations pratiques. Certains instruments sont toutefois spécifiques de l'évaluation formative comme le portfolio ou le questionnaire d'auto-évaluation. L'attribution d'une note et le moment choisi pour l'évaluation peuvent constituer des éléments différenciateurs.

Un deuxième élément à relever est la relative constance des caractéristiques spécifiques de l'évaluation sommative/certificative dans les trois ordres d'enseignement. L'évaluation formative apparaît moins consensuelle.

On rappellera que les analyses effectuées ici portent sur les documents que nous avons reçus et analysés. Ils ne rendent pas compte des nombreuses pratiques existantes mais plutôt des règles institutionnelles. L'étude des pratiques des enseignants devrait permettre de répondre, de confirmer ou d'infirmer ces différents constats. Il sera intéressant de voir si les définitions un peu différentes des types d'évaluation dans les trois ordres donnent lieu à des pratiques différentes. Quels sont les éléments différenciateurs des deux principaux types d'évaluation ? Dans cette première analyse des documents, nous avons pu observer que plusieurs éléments n'étaient pas particulièrement spécifiques à un type d'évaluation (par exemple, les instruments utilisés ou les objets d'évaluation), ce qui confirme certaines analyses de Perrenoud (1998) qui mettait en évidence que dans la pratique, les différences étaient moins marquées que dans la théorie. Il sera intéressant de voir ce qu'il en est dans la pratique ou ce qu'en disent les principaux acteurs que sont les enseignants.

## Références bibliographiques

- Allal, L., Wegmuller, E. (2004). Finalités et fonctions de l'évaluation. In *L'Éducateur*, numéro spécial, 4-7.
- Amigues, R., Zerbato-Poudou, M.-T., Armogathe (dir.) (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : Dunod.
- Ardoino, J., Berger, G. L'évaluation comme interprétation, in *POUR*, No 107, juin-août 1986, p. 120.
- Bélair, L. M. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris : ESF.
- Barlow, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Bonniol, J.-J., Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et mesure*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2003, 2<sup>e</sup> édition). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Chelimsky, E., Shadish, W.R. (Eds.) (1997). *Evaluation for the 21<sup>st</sup> century. A Handbook*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- De Ketele, J.-M. (éd.) (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. In *Revue Française de Pédagogie*, No 103, 59-80.
- De Peretti, A., Boniface, J., Legrand, J.-A. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris : ESF.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G., Achouch, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Hadji, Ch. (1990). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF.
- Hadji, Ch. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris : PUF.
- Hivon, R. (collectif sous la direction de) (1993). *L'évaluation des apprentissages : Réflexions, nouvelles tendances et formation*. Université de Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluations en question*. Bruxelles : De Boeck.
- Kellaghan, Th., Stufflebeam, D. L. (Eds.) (2003). *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Lafontaine, D., Ntamakiliro, L., Tessaro, W., Weiss, J. (2002). *Épreuves externes : évaluation de la qualité des apprentissages ou des curricula*. Symposium : Admées, Lausanne, 2002.
- Louis, R. (1994). *L'évaluation des apprentissages en classe*. Laval (Québec) : Éditions études vivantes.
- Martin, D. (2003). Des évaluations pour une école plus équitable et plus efficace. Forum (DFJ) : Quelle évaluation pour quelle école ? Position de l'AVFM.

- Morissette, D. (1984). *La mesure et l'évaluation en enseignement*. Laval (Québec): les presses de l'Université.
- Noizet, J., Caverni, J.-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.
- OCDE (1995). *Les normes de résultats dans l'enseignement. A la recherche de la qualité*. Paris : OCDE.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Weiss, J. (1996). *Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin*. Neuchâtel : IRDP (Ouvertures 96.403).
- Weiss, J. (2003). Une évaluation informative pour la régulation des apprentissages et des formations. In : Laurier, M.D. (collectif dirigé par). *Évaluation et communication*. Outremont (Québec) : Québecor.

## Annexe 1 - Liste des documents analysés

### • ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

1. Règlement division élémentaire
2. Règlement division moyenne
3. Brochure École primaire École première
4. Nouveau livret scolaire cycle élémentaire
5. Nouveau livret scolaire cycle moyen
6. Livret scolaire cycle moyen
7. 1.10 Transmission de l'évaluation aux familles
8. 1.11A Épreuves générales de fin de cycle élémentaire pour l'année scolaire 2003-2004
9. 1.11B Épreuves générales de fin de cycle moyen pour l'année scolaire 2003-2004
10. 1.12 Le suivi collégial élèves
11. 1.43 Bilan de fin de cycle élémentaire et passage en 3P
12. 2.2 Enseignement et évaluation en 1E et 2E
13. 2.3 Évaluation du travail et du comportement de l'élève
14. 2.4 Procédures d'évaluation des activités bilan en division élémentaire et moyenne
15. 2.5 Nouveau livret scolaire – Communication avec les familles
16. 2.6 Français
17. 2.7 Mathématiques
18. 2.8 Enseignement de l'allemand
19. 2.18 Devoirs à domicile ou Temps de travail à la maison
20. 2.19 Aide-mémoire concernant le livret scolaire
21. Note d'accompagnement des épreuves cantonales 2003, destinée aux titulaires de 2P
22. Note d'accompagnement des épreuves cantonales 2003, destinée aux titulaires de 6P
23. Note d'accompagnement des épreuves cantonales 2003, destinée aux titulaires de classes spécialisées
24. Lettre annonçant les épreuves cantonales 2003
25. Lettre : Résultats aux épreuves cantonales 2003
26. Épreuve cantonale Mathématiques 2P
27. Épreuve cantonale Mathématiques 6P
28. Épreuve cantonale Écriture graphisme 2P
29. Épreuve cantonale Allemand 6P
30. Épreuve cantonale Français I Communication 2P
31. Épreuve cantonale Français I Communication 6P
32. Épreuve cantonale Français II Structuration 6P
33. Objectifs d'apprentissage
34. PE Expression plastique - Artisanat
35. PE Education musicale
36. PE Education physique
37. PE Géographie
38. PE Temps – histoire
39. PE Sciences de la nature
40. PE Français
41. PE Allemand
42. PE Écriture graphisme
43. PE Mathématiques
44. Évaluation en arts plastiques, musique, éducation physique, écriture-graphisme
45. Balises Écriture-Graphisme
46. Balises Français cycle élémentaire automne
47. Balises Français cycle élémentaire printemps
48. Balises Français cycle moyen
49. Balises Mathématiques cycle élémentaire
50. Balises Mathématiques cycle moyen
51. Activité bilan Allemand

• **CYCLE D'ORIENTATION**

1. Règlement
2. Informations générales
3. CAPCO 14
4. CAPCO 15
5. VADE-MECUM
6. Bulletin scolaire
7. Directives bulletin comportement
8. Évaluation commune au CO
9. PV Évaluation commune
10. Cadre conceptuel évaluation commune
11. Évaluation commune en français
12. Une évaluation de départ (en français), pour quoi faire ?
13. EVADEP Français 8e
14. EVADEP Mathématiques 7e
15. EVADEP Mathématiques 9e
16. EVADEP Anglais 8e
17. EVADEP Anglais 9e
18. EVADEP Biologie
19. EVACOM Français
20. EVACOM Mathématiques 7e
21. EVACOM Mathématiques 8e
22. EVACOM Mathématiques 9e
23. EVACOM Allemand 7e
24. EVACOM Allemand 8e
25. EVACOM Allemand 9e
26. EVACOM Anglais 9e
27. PE Alimentation
28. PE Allemand
29. PE Anglais
30. PE Arts visuels
31. PE Biologie
32. PE Cinéma
33. PE Critique de l'information / Éducation aux médias
34. PE Diction
35. PE Éducation physique
36. PE Français
37. PE Géographie (Journée d'étude sur l'évaluation : compte rendu et propositions)
38. PE Histoire de l'art
39. PE Histoire et éducation citoyenne
40. PE Information scolaire et professionnelle
41. PE Latin
42. PE Musique
43. PE Observation scientifique
44. PE Physique – Chimie
45. PE Systèmes d'information et de communication
46. PE Textile
47. PE Théâtre
48. PE Travaux manuels
49. PV Groupe de Biologie
50. PV Groupe d'Anglais
51. Compte rendu CPG

**• POSTOBLIGATOIRE****Collège**

1. Règlement formation gymnasiale
2. Règlement interne du collège de Genève
3. Ordonnance examen maturité

**Ecole de culture générale**

1. Règlement (reconnaissance certificats ECG) + Directives transitoires ECG
2. Mémentos Écoles Jean-Piaget et Henry-Dunant
3. Bulletin scolaire (HD)
4. PE Histoire
5. PE Histoire des arts
6. PE Italien
7. PE Sociologie
8. PE Gestion et marketing
9. PE Géographie
10. PE Allemand
11. PE Anglais
12. PE Art dramatique
13. PE Arts visuels/plastiques (dessin, photo, activités artistiques)
14. PE Biologie
15. PE Chimie
16. PE Civisme
17. PE Dessin
18. PE Droit
19. PE Education physique
20. PE Images et médias
21. PE Informatique
22. PE Philosophie
23. PE Physique
24. PE Psychologie (santé et socio-éducatif)
25. PE Santé
26. PE Science et environnement
27. PE Sciences humaines
28. PE Art culinaire
29. PE Art textile
30. PE Créations techniques
31. PE Économie politique
32. PE Expression orale et gestuelle
33. PE Musique
34. PE Français
35. Semestrialisation
36. Plan d'études cadre pour les écoles de culture générale

**Ecole de commerce**

1. Règlement

**Ecole de culture générale et Ecole de commerce**

1. Compléments de formation
2. Brochure ECG
3. Bulletin Compléments de formation

**• ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE**

1. Loi sur l'instruction publique
2. Cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages des élèves

**• ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**

1. Règlement de l'enseignement secondaire

## Annexe 2 - Grille d'analyse

Nom du document	Ordre d'enseignement	Type de document	Type de diffusion	Émanant de
	<input type="checkbox"/> primaire (élém.)	<input type="checkbox"/> règlement	<input type="checkbox"/> tous les enseignants	<input type="checkbox"/> officiel
	<input type="checkbox"/> primaire (moyen)	<input type="checkbox"/> informations + généralités	<input type="checkbox"/> autre	<input type="checkbox"/> direction générale
	<input type="checkbox"/> CO	<input type="checkbox"/> cadrage et gestion	<input type="checkbox"/> public	<input type="checkbox"/> groupes de disciplines
	<input type="checkbox"/> PO collègue	<input type="checkbox"/> procédure et technique	<input type="checkbox"/> par établissement	<input type="checkbox"/> secteur de l'évaluation
	<input type="checkbox"/> PO EDD	<input type="checkbox"/> contenus et objet	<input type="checkbox"/> par disciplines	<input type="checkbox"/> services de didactiques
	<input type="checkbox"/> PO EC	<input type="checkbox"/> autres		<input type="checkbox"/> direction de l'école
				<input type="checkbox"/> autre

Date de diffusion	Type d'évaluation	Fonction de l'évaluation	Qui évalue ?	type d'instrument utilisé
	<input type="checkbox"/> diagnostique	<input type="checkbox"/> orientation	<input type="checkbox"/> interne	<input type="checkbox"/> épreuve écrite
	<input type="checkbox"/> formative	<input type="checkbox"/> régulation	<input type="checkbox"/> externe	<input type="checkbox"/> test oral
	<input type="checkbox"/> sommative/certificative	<input type="checkbox"/> certification	<input type="checkbox"/> int. + ext.	<input type="checkbox"/> livret scolaire
	<input type="checkbox"/> informative	<input type="checkbox"/> information		<input type="checkbox"/> port-folio
				<input type="checkbox"/> dossier d'évaluation
				<input type="checkbox"/> entretien
				<input type="checkbox"/> travail personnel
				<input type="checkbox"/> pratique
				<input type="checkbox"/> observation
				<input type="checkbox"/> autre

Objet de l'évaluation	Lien avec le plan d'études	Notes	Technique de notation
<input type="checkbox"/> connaissances	<input type="checkbox"/> précisé	<input type="checkbox"/> avec	<input type="checkbox"/> attribution de points
<input type="checkbox"/> compétences		<input type="checkbox"/> sans (critérié)	<input type="checkbox"/> seuil de réussite
<input type="checkbox"/> unités d'apprentissage		<input type="checkbox"/> sans (sans indication de critères)	<input type="checkbox"/> barèmes
<input type="checkbox"/> ensemble programme			<input type="checkbox"/> barèmes différenciés
<input type="checkbox"/> objectifs d'apprentissage			<input type="checkbox"/> échelle non chiffrée
<input type="checkbox"/> travail scolaire			<input type="checkbox"/> commentaires/appréciations qualitatives
<input type="checkbox"/> démarche			<input type="checkbox"/> échelle de notes
<input type="checkbox"/> comportement			<input type="checkbox"/> calcul de la moyenne
			<input type="checkbox"/> critères de promotion
			<input type="checkbox"/> variations selon disciplines

Fréquence de l'évaluation	Moment du cursus	Divers
<input type="checkbox"/> mensuelle	<input type="checkbox"/> début de la formation	
<input type="checkbox"/> trimestrielle	<input type="checkbox"/> en cours de formation	
<input type="checkbox"/> semestrielle	<input type="checkbox"/> fin d'un cycle ou transition	
<input type="checkbox"/> annuelle	<input type="checkbox"/> en cours de cycle	
<input type="checkbox"/> début ou fin cycle	<input type="checkbox"/> fin d'une année	
<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> fin d'une période	
<input type="checkbox"/> par période	<input type="checkbox"/> début séquence d'apprentissage	
<input type="checkbox"/> milieu de cycle	<input type="checkbox"/> fin séquence d'apprentissage	
	<input type="checkbox"/> autre	