

### Pratiques d'évaluation: ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement postobligatoire général)

Anne Soussi, François Ducrey, Eliane Ferrez et Christian Nidegger

◆ 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 ?

◆ Les pratiques diffèrent-elles d'une discipline à l'autre dans un ordre d'enseignement donné ?

◆ Les représentations des deux grands types d'évaluation (formative et certificative) varient-elles d'un ordre à l'autre ? Sur quelles dimensions (fréquence, moment, instrument, type de notation, contenu, etc.) ces deux types d'évaluation se différencient-ils ?

◆ Dans quelle mesure l'évaluation dépend-elle de la conception de l'enseignement/apprentissage que se fait l'enseignant ?

Voici les questions que nous nous posons et auxquelles nous avons essayé de répondre au travers de l'analyse des réponses des enseignants à un questionnaire.

\* Par souci de lisibilité, nous utiliserons le terme "enseignants" pour les personnes des deux genres.

#### SRED

12, quai du Rhône  
1205 Genève - Suisse  
T. ++41 22 327 57 11  
F. ++41 22 327 57 18  
www.geneve.ch/sred



**A** la suite de l'élaboration d'un cadre de référence visant à harmoniser les principes et réguler les pratiques d'évaluation<sup>1</sup>, les trois directions d'enseignement ont donné au SRED un mandat de recherche en 2003. La demande initiale, transformée et élargie étant donné que le cadre de référence n'a pas été validé en raison d'un accueil assez mitigé, a donné lieu à une recherche comportant deux axes:

(i) le premier visait à établir un état des lieux des différentes directives, instructions et normes existantes fournies aux enseignants pour évaluer les apprentissages de leurs élèves. Les documents récoltés ont fait l'objet d'une analyse documentaire (cf. rapport de recherche et note d'information no 21: Soussi, Ducrey, Ferrez, Guignard & Nidegger, 2005);

(ii) le second s'intéressait aux pratiques déclarées des enseignants en matière d'évaluation des élèves. Ces dernières ont été investiguées au moyen d'entretiens exploratoires auprès d'un échantillon contrasté d'enseignants des trois ordres d'enseignement et d'un questionnaire diffusé à l'ensemble du corps enseignant concerné. La présente note porte sur le deuxième axe de la recherche.

#### Taux de réponse et échantillon

Le questionnaire a été envoyé au printemps 2005 à l'ensemble des enseignants des trois ordres d'enseignement, à l'exclusion de l'enseignement postobligatoire professionnel. Le taux de réponse a été d'environ un tiers, ce qui représente un échantillon de 1640 personnes. Toutefois, du point de vue de la distribution en âge et en genre des répondants, on peut estimer globalement que l'échantillon est représentatif. La comparaison pour l'école primaire montre néanmoins que les jeunes (moins de 40 ans) et les femmes sont quelque peu surreprésentés dans notre échantillon. La répartition en fonction de l'ordre d'enseignement est donnée dans le **tableau 1**.

En plus des trois ordres d'enseignement traditionnels, nous avons considéré une quatrième catégorie: celle des personnes qui enseignent à la fois au Cycle d'orientation (CO) et dans l'enseignement postobligatoire (PO).

Tableau 1. Ordre d'enseignement

Ordre d'enseignement	Fréquence	%
Primaire	718	43.8
CO	450	27.4
PO	379	23.1
CO + PO	93	5.7
Total	1'640	100.0

## Les pratiques déclarées d'évaluation ne diffèrent pas fondamentalement d'un ordre d'enseignement à l'autre

Nous allons, dans un premier temps, présenter les résultats les plus marquants en prenant comme dimension principale les ordres d'enseignement.

De manière générale, il ressort qu'il n'y a pas de différences fondamentales dans les pratiques déclarées des enseignants des trois ordres, bien qu'on puisse constater un certain nombre de différences entre les enseignants primaires et ceux du secondaire (notamment de l'enseignement postobligatoire "général").

### Les finalités de l'évaluation

Pour l'ensemble des enseignants ayant répondu au questionnaire, l'évaluation vise à *vérifier les acquis et l'atteinte des objectifs*, à *situer les élèves dans un processus d'apprentissage* et à *leur donner des repères*; et, de façon légèrement moins marquée, à orienter, réguler et comprendre les démarches, mais en tout cas pas à classer les élèves. En d'autres termes, les finalités les plus plébiscitées par les enseignants sont caractéristiques de l'évaluation sommative/certificative, mais aussi de l'évaluation formative. Relevons que l'évaluation considérée

### Démarche d'analyse

Pour analyser les réponses au questionnaire, nous avons utilisé principalement trois types de méthodes : une approche descriptive pour chacune des variables en donnant la fréquence et la moyenne de chaque item, et afin de synthétiser l'information recueillie, deux méthodes d'analyse statistique, la classification hiérarchique et l'analyse factorielle.

La *classification hiérarchique* est utilisée dans le cadre d'investigations exploratoires afin de dégager des tendances générales au sein des données et de suggérer des pistes d'analyses futures. Le principe de la méthode est de répartir les éléments d'un ensemble en groupes homogènes sur la base de leur similarité, c'est-à-dire d'établir une partition de cet ensemble.

L'*analyse de correspondance* permet d'étudier les relations existant entre des variables nominales. Cette méthode permet de résumer l'information multidimensionnelle en représentant graphiquement les associations entre des variables telles que les pratiques et certaines caractéristiques (ordre d'enseignement, genre, catégorie socio-professionnelle, années d'expériences, etc.) 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.

comme une "sanction" ou une "carotte" (pour motiver les élèves) est fortement rejetée à l'école primaire. Informer les parents par l'évaluation reste une finalité importante, encore plus au primaire qu'au secondaire.

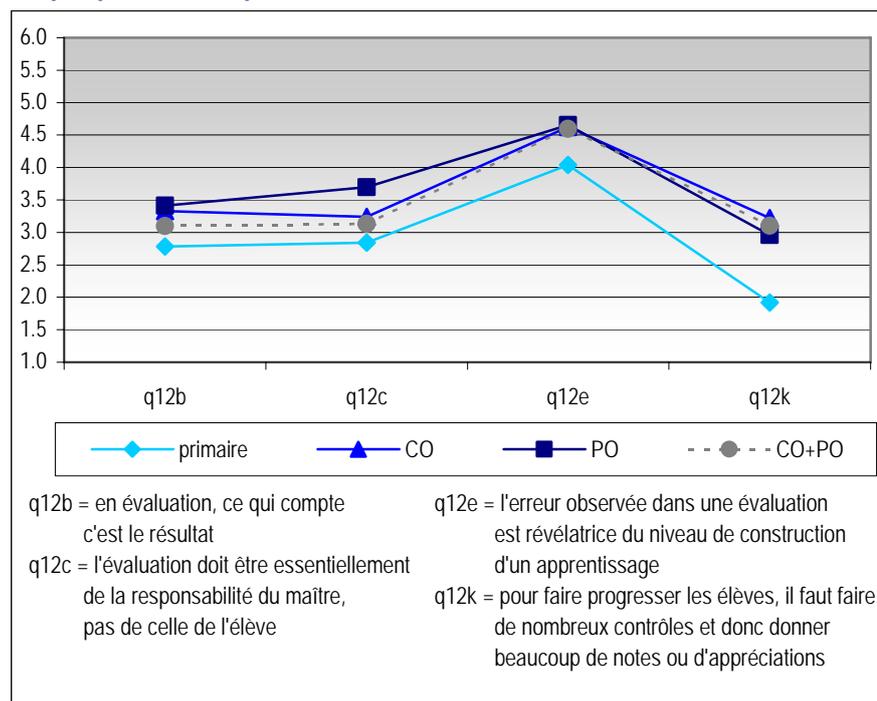
### Conceptions de l'évaluation et de l'enseignement / apprentissage

L'évaluation est considérée comme devant être *intégrée au processus d'enseignement* aux différents moments du cursus. Dans le **graphique 1** sont

illustrés les items pour lesquels on rencontre des différences d'opinion selon le niveau d'enseignement.

En effet, aux dires des personnes interrogées, le rôle de l'enseignant dans l'évaluation ne semble pas pris en compte de la même manière chez les enseignants du primaire et du CO comparés à ceux du PO. Ainsi, les enseignants de l'école obligatoire rejettent l'idée d'un enseignant seul responsable de l'évaluation et ne s'intéressent qu'aux résultats de l'évaluation (qui s'apparenterait à ce que Jorro (2000) appelle "instructeur-contrôleur"). On peut sans doute relier cela avec la conception de l'enseignement/apprentissage. En effet, comme le déclare Bélair (1999), "*l'analyse du geste d'évaluation ne peut être effectuée sans une référence directe à l'acte d'enseignement et la conception de l'apprentissage qui s'en dégage*" (p. 15). Sur un continuum allant d'une vision "socioconstructiviste" où l'élève est actif dans la construction des apprentissages avec l'aide de l'enseignant, à une vision plus traditionnelle où c'est l'enseignant qui transmet les connaissances ou le savoir, on observe une évolution de l'école primaire au postobligatoire, ceux du primaire ayant une position un peu plus socioconstructiviste et ceux du postobligatoire étant un peu plus orientés vers une vision de type "transmission des connaissances", ceux du CO se situant vraiment au centre du continuum (il faut toutefois souligner que les différences ne sont pas très importantes: la fourchette des moyennes de réponses va de 4.17 pour l'école primaire à 5.69 au PO sur une échelle de 10 points).

Graphique 1. Conception de l'évaluation<sup>2</sup>



## Instruments d'évaluation et contenus

Concernant les instruments utilisés (**graphique 2**), ce sont les *travaux écrits* qui sont décrits comme le plus utilisés quel que soit l'ordre d'enseignement considéré. On retrouve les mêmes tendances dans une enquête française auprès d'enseignants du Collège (secondaire I) (Braxmeyer, 2005). Toutefois, on observe une plus grande diversité d'instruments à l'école primaire: grilles d'évaluation, portfolios et dossiers d'évaluation, ainsi qu'observations de situations pratiques.

Les contenus des évaluations sont les mêmes aux différents moments du cursus: ce qui vient d'être étudié, et surtout des connaissances et des compétences, comme on pouvait s'y attendre.

Les épreuves ou travaux d'évaluation sont élaborés le plus souvent sur la base des plans d'études, de fiches ou d'exercices provenant de manuels ou encore d'anciennes épreuves (éventuellement celles de collègues). L'évaluation se construit plutôt individuellement au secondaire, davantage en collaboration au primaire, comme l'illustre le **graphique 3**.

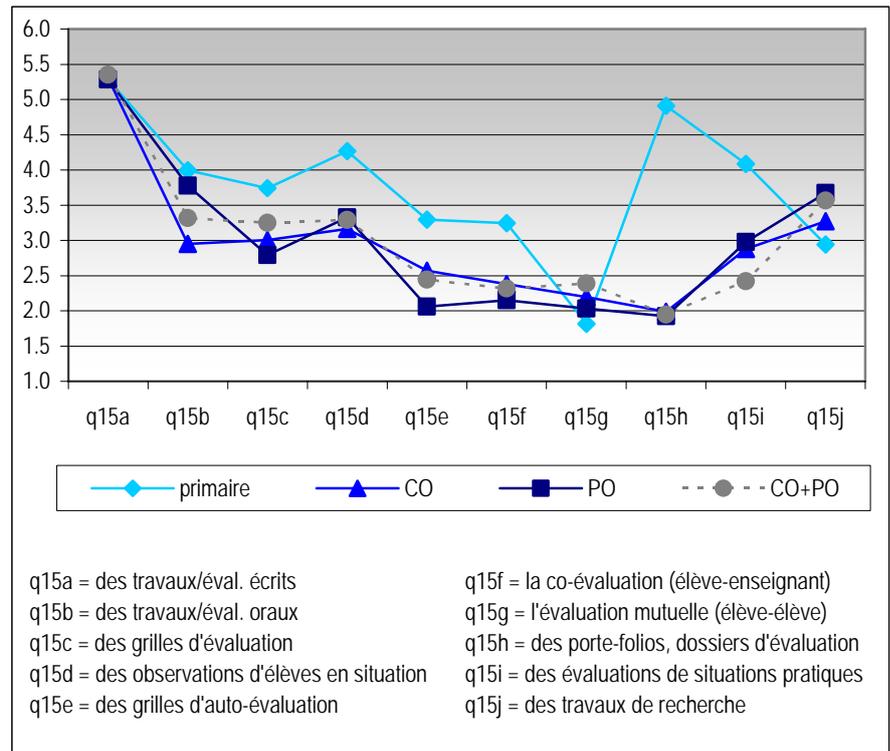
## Différenciation de l'évaluation

Si l'on observe un certain consensus sur le fait que l'évaluation dépend du moment du cursus scolaire et de la discipline, les enseignants du CO se différencient de leurs collègues quand on parle d'une *même évaluation pour tous par souci d'équité*. Ils sont peu favorables à cette idée. On peut supposer que la question de l'hétérogénéité au sein d'une classe semble plus difficile à gérer qu'au primaire, par exemple. Il est intéressant de souligner que dans une étude française réalisée au Collège (ce qui correspond au CO) (Braxmeyer, 2005), les enseignants français mentionnent, comme attente principale par rapport à l'évaluation, la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves en diversifiant l'évaluation.

## Représentations des deux principaux types d'évaluation

Les représentations des deux grands types d'évaluation (sommatif / certificatif et formative) ne semblent pas faire le consensus entre les trois ordres, à l'exception de quelques éléments comme l'illustre le **graphique 4**. Ainsi, pour la

Graphique 2. Les instruments utilisés dans les trois ordres d'enseignement



majorité des enseignants interrogés, l'évaluation formative se caractérise par sa fonction de *diagnostic* et de *remédiation* et le *moment où elle intervient* (au cours d'une phase d'enseignement). L'évaluation sommative / certificative, quant à elle, a une fonction de *sélection* et d'*orientation* et intervient à *quelques moments de l'année*, de préférence à *la fin* d'une phase d'enseignement, ou d'une année voire d'un cycle. Les deux évaluations sont *annotées* et *donnent des repères sur les acquis et les lacunes des élèves*.

Pour les enseignants du secondaire, les deux types d'évaluation servent à *mesurer la progression* et à *réguler l'enseignement*, caractéristiques imputables surtout à l'évaluation formative chez les enseignants du primaire, ainsi qu'à *faire un bilan*.

## La formation continue en évaluation

La pratique de la formation continue concernant l'évaluation est très différente selon l'ordre d'enseignement (en particulier primaire vs secondaire). Les enseignants du primaire sont relativement nombreux à en avoir suivi une dans les quatre dernières années, pratique nettement plus rare dans le secondaire. On peut sans doute expliquer cela par l'offre de formation et les réformes. En effet, au primaire, il y a un sec-

teur directement responsable de ce thème. Par ailleurs, l'introduction du nouveau livret et, dans les écoles en projet, d'évaluation sans note ont rendu cette pratique quasi obligatoire. Dans le secondaire, les enseignants suivront davantage une formation continue dans la discipline qu'ils enseignent, formation qui peut contenir un volet consacré à l'évaluation. Le **graphique 5** illustre les différences de participation à des formations continues sur le thème de l'évaluation entre les trois ordres d'enseignement. Par contre, le degré d'utilité de cette formation est considéré comme très élevé, quel que soit l'ordre d'enseignement, mais à un degré un petit peu moindre au PO.

## Modification de pratiques

Dans l'ensemble, les enseignants rejettent l'idée qu'ils n'ont rien changé dans leurs pratiques d'évaluation. Les changements de pratiques concernent surtout *l'utilisation de critères plus précis* et le fait de *communiquer aux élèves les critères d'évaluation*. On observe assez peu de différences entre les ordres d'enseignement (**graphique 6**) sauf pour trois éléments: le changement en fonction des réformes, l'introduction de l'évaluation formative (accord plus marqué au primaire qu'au secondaire) et l'abaissement du seuil d'exigences (tendance moins marquée au primaire).

## Opinion sur l'évaluation externe

Les enseignants étaient invités à se prononcer sur un certain nombre d'énoncés concernant le rôle de l'évaluation, certains positifs, d'autres mettant plutôt en évidence des aspects négatifs. L'évaluation externe (c'est-à-dire toute évaluation qui n'est pas élaborée par les enseignants pour leurs élèves: il peut s'agir aussi bien d'évaluations internationales que d'épreuves communes ou cantonales) donne lieu, étonnamment, étant donné le contexte différent d'un ordre d'enseignement à l'autre, à peu de différences dans les réponses au questionnaire. L'accord est plutôt favorable concernant les points positifs tels que l'évaluation externe permet la régulation des pratiques, est génératrice d'idées, etc., et ce de façon encore plus marquée chez les enseignants du primaire. Par contre, les points négatifs au sujet de l'évaluation externe (l'enseignant est le seul à connaître ses élèves et donc capable de les évaluer, l'évaluation externe ne tient pas compte de ce qui se fait en classe, elle permet d'évaluer les enseignants) sont rejetés de manière assez moyenne par l'ensemble des enseignants, à quelques nuances près. Par exemple, l'idée que l'évaluation externe ne tient pas compte de ce qui se fait en classe donne lieu à un certain accord au secondaire.

## Adéquation entre pratiques et demandes institutionnelles

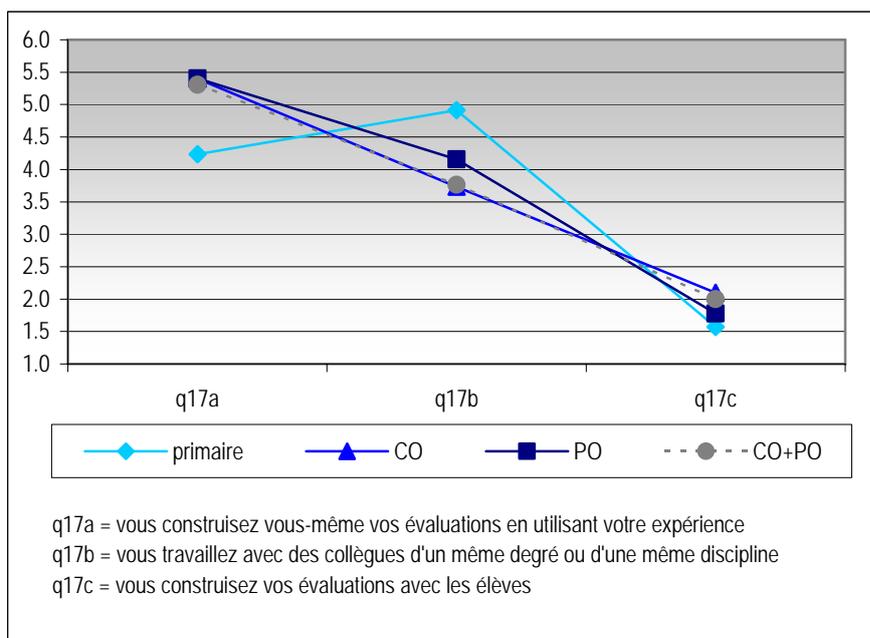
L'adéquation entre pratiques et demandes de l'institution va en augmentant au fil des ordres d'enseignement: un peu moins des deux tiers des enseignants primaires estiment que leurs pratiques correspondent à ce que demande l'institution alors qu'au postobligatoire, ce sentiment atteint 80%. Il faut souligner qu'un quart des enseignants primaires sont mitigés, estimant que "cela dépend".

Les raisons invoquées se rapportent au manque de clarté des demandes, à des indications incompatibles avec leur conception de l'enseignement et de l'évaluation, par manque de temps ou de moyens, notamment.

## Temps consacré à l'évaluation

Enfin, le temps consacré à l'évaluation est considéré par l'ensemble des enseignants comme suffisamment important, quoique trop important pour un quart des enseignants primaires.

Graphique 3. Manière de construire les évaluations



## Profils d'enseignants

Afin de synthétiser l'information, nous avons essayé de caractériser les enseignants en fonction de leurs réponses aux différentes questions et avons ainsi défini des profils d'enseignants au moyen de l'analyse de correspondance.

- Le premier groupe d'enseignants se caractérise par une certaine diversification des outils d'évaluation (et notamment l'utilisation de portfolios et de dossiers d'évaluation ou encore des balises), une certaine collaboration lors de la construction d'épreuves, pas d'information donnée aux élèves avant une épreuve pour ne pas les stresser, un impact de l'évaluation sur la suite de l'enseignement et la réutilisation de la formation continue. Les besoins relevés sont les suivants: de la formation continue et davantage de collaboration entre collègues mais aussi des consignes claires ainsi que des outils d'évaluation. Les enseignants de ce groupe ont une opinion relativement positive de l'évaluation externe, génératrice d'idées nouvelles, permettant une certaine objectivité et donnant des repères précis. Ils estiment que la nécessité de mettre des notes est à l'origine d'une certaine incompatibilité entre leur conception de l'enseignement / apprentissage et leurs pratiques d'évaluation que l'on pourrait qualifier de formatives. Cette vision de l'enseignement est plutôt socioconstructiviste (c'est l'élève qui construit ses connaissances avec l'aide de l'enseignant). On trouve dans ce groupe davantage d'enseignants primaires.

- Le deuxième groupe estime que l'évaluation a pour finalités d'obliger les élèves à travailler, de mettre des notes ou des appréciations, qu'il est nécessaire de multiplier les contrôles pour faire progresser les élèves, que l'évaluation est de la responsabilité du maître qui construit seul ses évaluations et qui établit les barèmes a posteriori. Pour ces enseignants, l'évaluation ne peut pas être la même tout au long de la scolarité car les enjeux sont différents et la manière d'évaluer dépend de la discipline d'enseignement. Les caractéristiques se rapprochent davantage de l'évaluation sommative, la vision de l'enseignement est plus transmissive (c'est l'enseignant qui transmet les connaissances) que dans le premier groupe. On y trouve plus d'enseignants du secondaire, particulièrement du post-obligatoire.

- Enfin, le troisième groupe a une position un peu intermédiaire: l'évaluation a pour finalités de vérifier les acquis, de voir où en est l'élève, de le situer, voire de remédier à ses difficultés. Elle doit s'adapter au niveau de la classe, les enseignants concernés utilisent les directives officielles, la formation continue est réutilisée. Les élèves n'ont pas de documents à leur disposition pendant les épreuves. En matière de modifications apportées au fil des années, ces enseignants disent mieux intégrer l'évaluation dans leur enseignement, préciser aux élèves les critères d'évaluation ou encore n'avoir rien changé. Ce dernier groupe se caractérise notamment par l'expérience récente des enseignants. Il s'agit surtout

des enseignants "voltigeant" entre le CO et le PO. Leur conception de l'enseignement est, comme celle du premier groupe, proche d'une approche socioconstructiviste.

## Pratiques d'évaluation à l'intérieur des ordres d'enseignement

♦ A l'intérieur de l'école primaire, on observe peu de différences en fonction du cycle (élémentaire ou moyen) ou en fonction du type d'école (école en projet ou non) à l'exception de deux éléments, la fréquence de la pratique du portfolio et du dossier d'évaluation ainsi que la collaboration avec des collègues pour élaborer des travaux d'évaluation (pratique plus fréquente au cycle élémentaire qu'au cycle moyen). De plus, s'il y a peu de différences concernant le portfolio au cycle élémentaire, que l'école soit en projet ou non, elle est nettement plus marquée au cycle moyen selon le type d'école.

♦ Au Cycle d'orientation, bien que les pratiques soient très proches selon le regroupement ou le type d'établissement, les enseignants des regroupements B ou C et ceux des classes hétérogènes présentent certaines spécificités. De manière générale, les enseignants des regroupements B et C semblent avoir besoin de recourir à d'autres pratiques d'évaluation pour gérer leurs élèves. Par exemple, ils

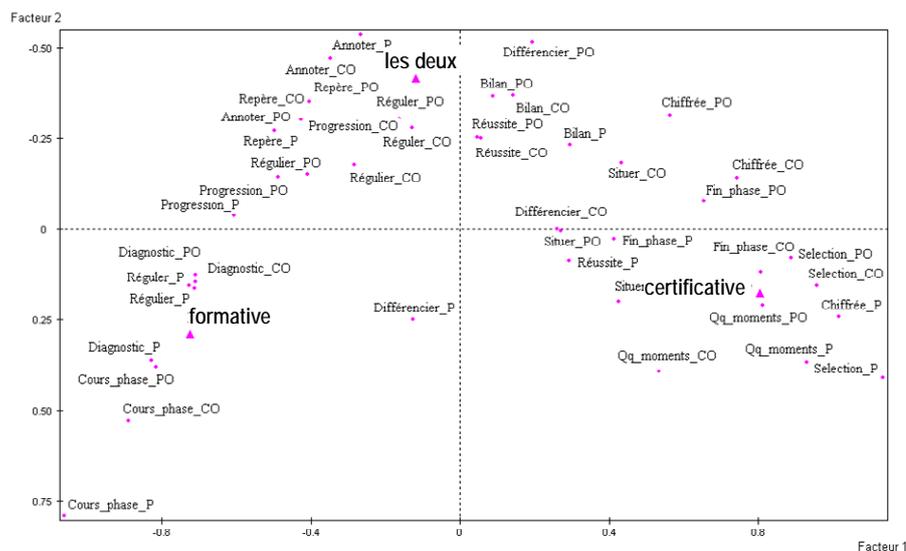
déclarent plus souvent utiliser des portfolios, ils ont davantage recours à des ressources personnelles de type ouvrages de références pour préparer leurs évaluations mais travaillent plus souvent avec des collègues d'un même degré. Leurs élèves ont plus souvent des documents à disposition lors des épreuves qui sont corrigées en classe avec tous les élèves ou rendues annotées. Ils déclarent avoir modifié leurs pratiques en introduisant l'évaluation formative ainsi que des critères plus précis. Ils ont des besoins en formation continue plus importants et souhaitent davantage de collaboration avec les collègues. Ils ont une attitude plus positive vis-à-vis de l'évaluation externe. Pour les enseignants des classes hétérogènes, l'évaluation doit être adaptée au niveau de la classe même s'ils défendent assez fortement l'idée que l'on devrait évaluer les mêmes choses chez tous les élèves, se distinguant de manière marquée de leurs collègues. Ils se caractérisent aussi par l'importance qu'ils donnent à l'idée que l'évaluation sert à classer les élèves. Ils estiment également nécessaire de multiplier les contrôles ainsi que les notes ou appréciations pour faire progresser les élèves. Évaluer dépend de la discipline. La question de la gestion de la différenciation semble donc au cœur des réflexions (tension entre idéal d'équité et gestion au quotidien). Enfin, l'évaluation externe semble peu appréciée dans ce groupe.

♦ Au postobligatoire, le programme de formation (ECG, Collège, Ecole de commerce) donne lieu à des profils de réponses différenciés. Les enseignants de l'ECG estiment que l'évaluation doit s'adapter au niveau de la classe, déclarent utiliser une plus grande diversité d'instruments (observation en situation, évaluation de situations pratiques par exemple), ne laissent pas les élèves consulter de documents pendant les épreuves, prennent en compte dans leur évaluation l'implication ou la participation des élèves, notamment pour la correction et la notation. Le seuil de réussite est basé sur les objectifs. Ils estiment difficile d'avoir un seuil d'exigences pour l'ensemble de la classe, sont favorables à une différenciation de l'évaluation en fonction des élèves et du niveau de la classe. Leur vision de l'enseignement est plus orientée vers le socioconstructivisme.

Les maîtres enseignant au Collège ou ceux enseignant à la fois au Collège et à l'Ecole de commerce se caractérisent par l'utilisation de ressources personnelles pour élaborer leurs épreuves. Elles sont parfois construites avec leurs élèves et portent plus fréquemment sur un large champ ou sur le "savoir rendre compte" (justifications des élèves). Pour ce faire, les élèves peuvent avoir à disposition des documents (ouvrages étudiés en classe ou de référence). Le barème est plus souvent établi a posteriori, sur la base des résultats des élèves. Ils déclarent avoir peu réutilisé ce qu'ils ont appris lors de la formation continue. Enfin, leur opinion de l'évaluation externe est plus négative. Leur conception de l'enseignement/apprentissage se rapproche davantage d'un modèle transmissif.

Les enseignants de l'Ecole de commerce (CF et diplôme) estiment que leurs pratiques d'évaluation ne sont pas toujours compatibles avec leur conception de l'enseignement/apprentissage à cause de contraintes matérielles (manque de temps ou effectifs trop élevés) ou liées au contenu (obligation de faire de l'évaluation formative, manque de clarté des objectifs, etc.). Ils se distinguent de leurs collègues par une plus fréquente collaboration avec des collègues d'un même degré ou d'une même discipline lors de l'élaboration des évaluations. Les élèves sont prévenus des épreuves (planning). Ils ont davantage changé en fonction des réformes et baissé leur seuil d'exigences (sans doute lié à la création des compléments de formation dans les deux types d'école, culture générale et commerce). Évaluer les mêmes choses chez tous les élèves par

Graphique 4. Définitions des deux grands types d'évaluation selon l'ordre d'enseignement



Clé de lecture : dans le cadre de l'analyse des correspondances, les éléments adjacents sont dus à des choix similaires de la part des personnes interrogées. Au niveau de ce plan factoriel, les éléments proches d'une des trois modalités de réponses possibles (formative, certificative, les deux) sont interprétés comme des définitions caractéristiques de cette modalité.

souci d'équité leur semble une préoccupation importante. L'évaluation externe est mieux accueillie par ce groupe en tant que génératrice d'idées nouvelles, permettant une certaine objectivité et donnant des repères précis.

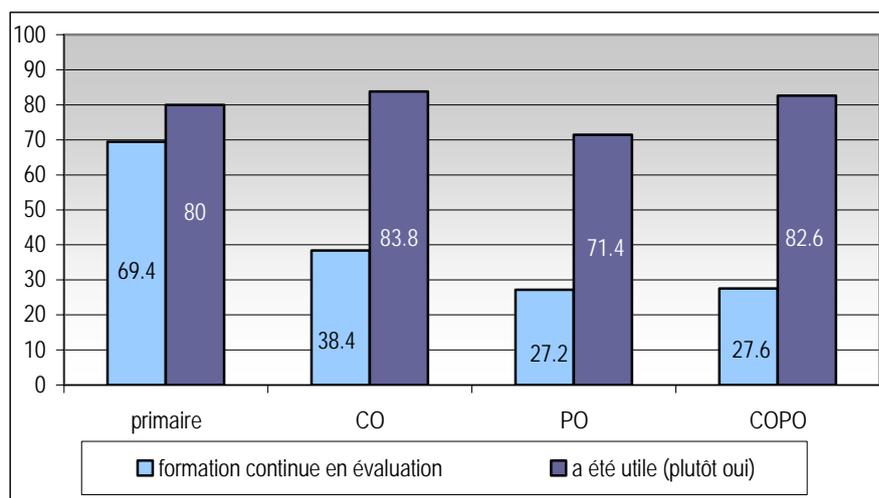
### Les pratiques d'évaluation différentes en fonction des domaines disciplinaires ?

De manière générale, si l'ensemble des enseignants du CO et du PO - enseignement général (l'école primaire n'a pas été prise en compte dans cette analyse en fonction des disciplines) sont d'accord avec l'idée qu'on n'évalue pas de la même manière dans toutes les disciplines, les réponses au questionnaire ne donnent pas lieu à de grandes différences quand on les analyse en fonction des domaines disciplinaires<sup>3</sup>. Seules quelques dimensions font exception: les *documents laissés à la disposition des élèves lors des évaluations*, les *outils d'évaluation* ou encore la *différenciation de l'évaluation*. Ainsi, les enseignants de français et des sciences de l'homme (histoire, géographie, éducation citoyenne, etc.) laissent des documents à disposition pendant les épreuves contrairement à leurs collègues d'autres domaines, tels que les *langues II*, les *mathématiques* ou les *sciences de la nature* (biologie, physique, chimie, observation scientifique, etc.).

Concernant les outils d'évaluation, les enseignants d'*art et d'éducation physique* se distinguent de leurs collègues (comme dans d'autres enquêtes telle celle réalisée au Collège en France) qui privilégient les travaux écrits, sans doute par la nature de la discipline, par l'utilisation de dossiers d'évaluation, d'évaluation de situations pratiques ou encore de la co-évaluation (élève/enseignant). De même, d'autres éléments sont pris en compte tels que la participation ou l'implication des élèves en cours. Le barème est établi a posteriori sur la base des résultats obtenus.

Il faut toutefois souligner que les différences de pratiques entre domaines de disciplines sont moins importantes que celles observées entre les ordres d'enseignement, à l'exception du domaine *art et éducation physique* où l'on privilégie tout autant la différenciation et l'adaptation en fonction du niveau de la classe ou des élèves au PO qu'au CO.

Graphique 5. Pratique de la formation continue et utilité



Les représentations de l'évaluation formative et sommative/certificative sont dans l'ensemble assez semblables d'une discipline à l'autre, à quelques nuances près. Ainsi, de nouveau, les enseignants d'*art et d'éducation physique* se distinguent de leurs collègues. L'évaluation formative, à elle seule, sert à réguler l'enseignement et intervient régulièrement, vision plus proche des enseignants du primaire tandis que l'évaluation sommative / certificative seulement a une fonction de différenciation des élèves. On peut sans doute supposer que les finalités de ces disciplines ne sont pas tout à fait les mêmes que celles d'autres disciplines scolaires qui ont davantage pour fonction la sélection des élèves.

### Y a-t-il un écart entre les pratiques déclarées et les attentes institutionnelles ?

Certains éléments mis en évidence dans l'analyse des documents (cf. Soussi, Ducrey, Ferrez, Guignard & Nidegger, 2005) se confirment au niveau des pratiques déclarées des enseignants. Les trois ordres d'enseignement se distinguent par exemple sur leur définition et donc leur représentation des deux principaux types d'évaluation (formative et sommative / certificative). Ainsi, aussi bien dans les documents que dans les réponses au questionnaire, l'évaluation *formative* en plus de l'aspect diagnostique des lacunes et du moment où elle intervient (caractéristiques communes aux trois ordres) sert, à l'école primaire, à mesurer la progression et permet la régulation de l'enseignement. Chez les

enseignants du secondaire, ces caractéristiques sont propres aux deux types d'évaluation.

Dans les documents, les différences sont quasi inexistantes entre ordres d'enseignement concernant l'évaluation *sommative / certificative*, qui vise avant tout à attester le degré d'atteinte des objectifs ou à valider les acquis et les compétences des élèves (en vue de l'orientation, rajoute-t-on au CO).

Un élément intéressant concernant le cadre de référence mérite d'être rappelé. En plus des fonctions de régulation et de certification, la fonction d'information (concernant les acquis de la formation) est mentionnée. Il est précisé que l'institution doit se doter de dispositifs qui garantissent la transmission de l'information. Cela rejoint le concept de l'évaluation informative présente au primaire. Par ailleurs, au secondaire, l'idée de rendre compte est aussi présente, que ce soit dans les documents ou dans les pratiques déclarées.

Au niveau du contenu des évaluations, deux éléments peuvent être relevés: peu de différences entre les niveaux d'enseignement (connaissances et compétences constituent les principaux éléments évalués, comme on pouvait s'y attendre); de plus, les contenus ne se différencient pas non plus en fonction du type d'évaluation.

Les outils d'évaluation sont prioritairement des travaux écrits, quels que soient l'ordre d'enseignement et le type d'évaluation. Toutefois, à certains niveaux (école primaire ou ECG ou encore enseignants d'*art et d'éducation physique*), on observe une plus grande diversité d'instruments utilisés (portfolios et dossiers d'évaluation, grille

d'évaluation, observation, évaluation de situation pratiques, etc.). Par ailleurs, certains instruments sont davantage préconisés pour l'évaluation formative.

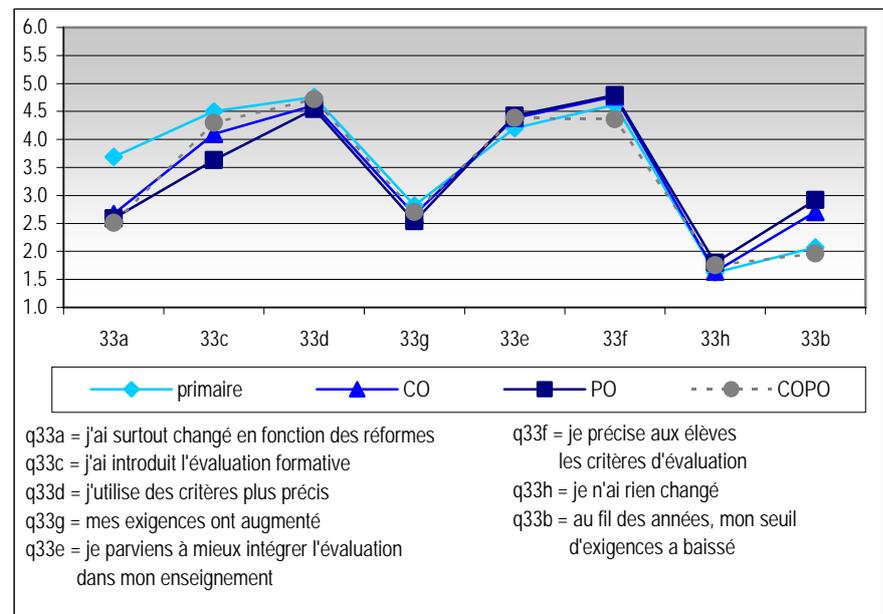
Ce qui distingue les deux types d'évaluation se situe davantage au niveau des fonctions, de la notation et du moment choisi que des contenus ou des instruments d'évaluation.

## Discussion

Au terme de ces nombreux résultats, il faut rappeler que l'étude a essayé, d'une part, de prendre en compte les attentes institutionnelles à un moment donné. Ainsi, depuis, un certain nombre de changements ont été apportés, comme l'introduction d'un nouveau livret à l'école primaire à la rentrée 2005-2006 en lien avec de nouvelles procédures de notation, ou la réécriture des plans d'étude au CO, au Collège ou dans les écoles de culture générale, etc. D'autre part, elle s'est intéressée aux pratiques d'enseignants à travers des entretiens et un questionnaire. Il s'agit de pratiques déclarées (de discours et de représentations) et non de pratiques observées. Or, on sait qu'il y a inévitablement des tensions entre représentations et pratiques effectives (Bélair, 1993; Van Nieuwerhoven et Jonnaert, 1993).

Enfin, on peut se demander quelle harmonisation des principes d'évaluation ou cohérence entre les trois ordres d'enseignement viser compte tenu des différences de pratiques observées entre ordres d'enseignement, sans doute attribuables à un enchevêtrement d'éléments tels que le statut d'enseignant et sa formation (généraliste vs spécialiste d'une discipline), l'organisation du temps (enseignant à temps plein pour une classe donnée vs enseignant devant gérer son enseignement sur des périodes plus ou moins longues selon la discipline), le public d'élèves (âge des élèves, ensemble des élèves vs élèves "triés") ou encore finalités de l'enseignement (école obligatoire vs enseignement postobligatoire menant à une formation professionnelle ou à des études longues). De manière générale, les conditions de l'enseignement sont donc diverses et les contraintes liées notamment à l'organisation et au fonctionnement différenciés des ordres d'enseignement rendent complexe la mise en place d'une cohérence des principes en matière d'évaluation aussi bien à l'intérieur des ordres d'enseignement qu'entre eux. ■

Graphique 6. Modification des pratiques d'évaluation



## Notes

<sup>1</sup> Le cadre de référence a été élaboré par la Commission de liaison EP-CO-PO (COMLIEPCOPO) 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. Ses objectifs étaient 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 dysfonctionnelles ; 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.) » (In *Synthèse des résultats de l'enquête auprès des écoles de l'enseignement primaire, du cycle d'orientation (secondaire I) et l'enseignement post-obligatoire (secondaire II)*, réalisée dans le courant de l'hiver 2002-2003, p. 1).

<sup>2</sup> Pour la plupart des questions, les enseignants sont censés se positionner sur une échelle de 6 points en fonction du degré d'accord ou de la fréquence. Les modalités vont de 1 (*jamais ou pas du tout d'accord*) à 6 (*très souvent ou tout à fait d'accord*), la moyenne se situant à 3.5. Par exemple, si en moyenne, on obtient la valeur de 2.5, cela signifie que l'affirmation est plutôt rejetée ou qu'il s'agit d'une pratique peu courante. Si par contre, elle se situe autour de 4 points, il y a un certain accord ou il s'agit d'une pratique fréquente.

<sup>3</sup> Pour le traitement des données, nous avons regroupé les disciplines en domaines disciplinaires selon une logique proche de PECARO.

## Références

- Bélair, L. M. (1993). L'acte d'évaluer les apprentissages : problématique de la formation. In R. Hivon (dir.). *L'évaluation des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.
- Braxmeyer, N., Guillaume, J.-C., Lairez, Th., Lévy, J.-F. (2005). *Les pratiques d'évaluation des enseignants en collège*. Paris : Les Dossiers, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck.
- Soussi, A. Ducrey, F., Ferrez, E., Guignard, N., Nidegger, Ch. (2005). *EVALEPCOPO. Principes et modalités d'évaluation des apprentissages à l'école primaire, au Cycle d'orientation et dans l'enseignement post-obligatoire (Collège, École de commerce et École de culture générale) : analyse des documents*. Genève : SRED.
- Note d'information no 21 (août 2005). *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*. Genève : SRED.
- Soussi, A. Ducrey, F., Ferrez, E., Nidegger, Ch., Viry, G., Guignard, N. (2006). *Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement post-obligatoire général)*. Genève : SRED.
- Van Nieuwenhoven, C., Jonnaert, Ph. (1993). Une approche des représentations des enseignants du primaire à propos de l'évaluation. In *Mesure et évaluation en éducation*, 16, 3 et 4, p. 41-79.

## Dernières publications du SRED

### Cahiers du SRED :

- No 14 : L'enseignement secondaire à l'échelle mondiale : bilans et perspectives. Actes du colloque de Genève, 5-7 sept. 2004. N. BOTTANI, C. MAGNIN, E. ZOTTOS (éd.). Décembre 2005.
- No 13 : Projet d'école et rénovation de l'enseignement primaire.  
B. FAVRE, J.-M. JAEGGI, F. OSIEK, coll. S. DIONNET et M. GERMOND. Octobre 2005.
- No 11 et 12 : Actes du colloque « Constructivisme et éducation » : Scolariser la petite enfance ? Volumes I et II.  
Septembre 2005, 423 et 373 p.

### Rapports de recherche :

- EVALEPCOPO. Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement postobligatoire général). A. SOUSSI, F. DUCREY, E. FERREZ, C. NIDEGGER, G. VIRY (coll. N. GUIGNARD). Juillet 2006, 123 p.
- L'anglais pour tous au Cycle d'orientation : Le projet GECKO.  
F. GRIN, D. HEXEL, I. SCHWOB. Juin 2006, 182 p.
- La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport III : Intégration au secondaire II des élèves soumis à la nouvelle structure du Cycle d'orientation.  
F. RASTOLDO, A. EVRARD, C. KAISER. Mai 2006, 46 p.
- Connaissances initiales des enfants à l'entrée à l'école.  
E. H. SAADA. Avril 2006, 70 p.
- L'intégration d'élèves handicapés mentaux au Cycle d'orientation. Evaluation de l'impact de la première année d'expérience d'intégration scolaire au collège de Bois-Caran. Année scolaire 2004-2005.  
F. OSIEK, J. LURIN, V. JENDOUBI, S. AHRENBECK. Janvier 2006, 79 p.

### Indicateurs de l'enseignement :

- Memento statistique de l'éducation à Genève. Édition 2006.  
A. EVRARD. Mai 2006, dépliant 16 p.
- L'enseignement à Genève. Ensemble d'indicateurs du système genevois d'enseignement et de formation. Édition 2005.  
O. LE ROY-ZEN RUFFINEN (coord.), A. JAUNIN (coord.). Mars 2005, 300 p.

### Notes d'information :

- No 27 : Orientations et réorientations des étudiants après la maturité gymnasiale.  
C. DAVAUD, D. HEXEL. Août 2006, 8 p.
- No 26 : Evolution des effectifs d'élèves de l'enseignement obligatoire public. Prévision à court terme et scénarios à moyen-long terme. A. JAUNIN, M. PILLET. Août 2006, 8 p.
- No 25 : L'anglais pour tous au Cycle d'orientation : le projet GECKO. Conditions institutionnelles de l'enseignement de l'anglais et acquis des élèves. F. GRIN, D. HEXEL, I. SCHWOB. Juin 2006, 8 p.
- No 24 : Le rôle des motivations à enseigner dans une politique de recrutement des enseignants genevois.  
R. ALLIATA, F. BENNINGHOFF, K. MÜLLER. Juin 2006, 8 p.
- No 23 : Eclairages sur les résultats genevois de PISA 2003 en mathématiques.  
N. GUIGNARD, C. NIDEGGER. Décembre 2005, 8 p.
- No 22 : Les besoins de garde de la petite enfance : enquête auprès des familles ayant des jeunes enfants.  
O. LE ROY-ZEN RUFFINEN, M. PECORINI. Octobre 2005, 8 p.
- No 21 : Évaluation des apprentissages à l'école primaire, au Cycle d'orientation et dans l'enseignement postobligatoire : analyse des documents. A. SOUSSI, E. FERREZ, F. DUCREY, C. NIDEGGER, N. GUIGNARD. Août 2005, 4 p.

### Informations complémentaires :

[anne.soussi@etat.ge.ch](mailto:anne.soussi@etat.ge.ch), 022 327 74 09  
[francois.ducrey@etat.ge.ch](mailto:francois.ducrey@etat.ge.ch), 022 327 71 61  
[christian.nidegger@etat.ge.ch](mailto:christian.nidegger@etat.ge.ch), 022 327 74 19

### Edition :

[narain.jagasia@etat.ge.ch](mailto:narain.jagasia@etat.ge.ch), 022 327 74 28

### Version électronique de cette note :

<http://www.geneve.ch/sred/publications/notesinfo>