



**UFR Sciences de
l'Homme et de la Société**

UFR Sciences de l'Homme et de la Société

Département des Sciences de l'Éducation

Master 1 Sciences de l'Éducation

DOSSIER EXPLORATOIRE DE RECHERCHE

Les pratiques évaluatives enseignantes: entre prescrit et réalisé.

Quelles postures professionnelles?

Analyse d'une sélection d'entretiens menés auprès d'enseignant(e)s d'un lycée public général

CASSE Josué

N° étudiant : 21208557

Enseignant référent : Emmanuelle ANNOOT

Année universitaire 2015-2016

Attestation d'authenticité

Je, soussigné(e) : Josué CASSÉ

Étudiant(e) de : M1 Sciences de l'éducation

Établissement : Université de Rouen

Certifie par la présente que le texte soumis ne comporte aucun passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à : Rouen le : 09/06/2016

Signature de l'étudiant(e)

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements s'adressent à l'ensemble du corps enseignant qui ont pu me suivre depuis le début de mon cursus universitaire. Toujours très réactif, je les remercie pour leur disponibilité, leur écoute et pour les précieux conseils qu'ils ont pu me donner. Merci de m'avoir transmis ce goût de la recherche, cette saveur des savoirs, cette jouissance du comprendre.

Je remercie, particulièrement et adresse ma profonde reconnaissance, à mon enseignante référente, Madame Emmanuelle Annot, pour son soutien et la pertinence de ses interventions à mon égard.

Ce dossier présenté, ici, s'appuie sur divers entretiens menés auprès d'enseignants d'un lycée général d'une ville de Normandie. Ainsi, je remercie ces enseignants pour leur participation et leur implication pour l'avancement de ma démarche scientifique.

Je ne peux manquer de remercier Mr Bérout pour l'importance qu'il a donné à ma réflexion durant ces heures d'entretiens téléphoniques. Je tiens à le remercier, plus particulièrement, pour ses pistes de réflexion, sa contribution à mes différentes recherches bibliographiques mais également son perfectionnisme me tirant vers le haut.

J'adresse également un grand merci à Madame Marie Louise Martinez qui m'a permis de me familiariser avec un outil d'analyse, indispensable dans cette recherche.

Mes remerciements les plus personnels s'adressent à tous ceux et celles qui m'ont soutenu.

Merci à mon meilleur ami, Alexis, pour sa compréhension, sa patience, lui qui m'a accompagné durant mes longues heures de recherche et d'écriture.

Merci à ma maman pour son soutien quotidien, ses encouragements durant mes périodes de doutes.

Merci à mon papa, à mon frère pour leur bienveillance à mon égard.

J'adresse un merci, très particulier, à ma soeur qui m'a aidé dans la prise de contact avec mon terrain de recherche.

*« Marcheur ce sont tes traces
Ce chemin, et rien de plus ;
Marcheur, il n'y a pas de chemin,
Le chemin se construit en marchant,
Et en regardant en arrière
On voit la sente que jamais
On ne foulera à nouveau.
Marcheur, il n'y a pas de chemin,
seulement des sillages sur la mer »*

A. Machado. Chant XXIX.

Proverbes et chansons des champs de Castille. 1917

Merci à Antonio Machado pour cette invitation métaphorique à la persévérance et au courage.

J'espère que vous serez fier de voir mon travail ainsi achevé.

Résumé

Dans le cadre de ce Master 1 Sciences de l'Education, notre recherche s'inscrit dans celles menées au sein du laboratoire CIVIIC de l'Université de Rouen et plus particulièrement en lien avec les dynamiques et perceptions du changement dans les pratiques d'enseignement-apprentissage, thématique relative à l'axe 3 de ce laboratoire.

Inscrit dans le champ de l'évaluation, l'objectif de cette étude - portant sur les pratiques des enseignants du second degré autour de cette tâche évaluative – vise à comprendre le rapport entre tâches prescrites et tâches réalisées dans l'optique de mettre à jour des postures professionnelles spécifiques. Différents entretiens semi-directifs seront donc menés afin de mettre en exergue les représentations enseignantes autour de l'évaluation. Dans l'optique d'enrichir notre réflexion, l'observation d'un rendu de copie nous permettra, ainsi, d'appuyer une posture d'enseignant-évaluateur, révélée au cours de nos entretiens. Omniprésente de nos jours, l'évaluation par compétence sera au coeur de notre démarche. La présente étude, voulant contribuer à une meilleure connaissance des pratiques évaluatives enseignantes nous mène donc à la problématique suivante : Les pratiques évaluatives enseignantes: entre prescrit et réalisé. Quelles postures professionnelles? Interroger les représentations enseignantes relatives à l'évaluation, c'est également interroger un soi professionnel. Partant d'une approche qualitative, l'ensemble des résultats apportés ne peuvent prétendre à une généralisation représentative mais n'en restent pas moins authentiques, émanant d'un terrain de recherche spécifique : un lycée général public.

Mots-clefs :

Evaluation, Enseignants du second degré, tâche prescrite, activité réalisée, posture professionnelle

Abstract

As part of my Master in Educational Sciences, my study is conducted within the CIVIIC laboratory of the University of Rouen and more particularly in connection with the dynamics and the perceptions of how teaching and learning practices are changing.

Included in the field of the evaluation, the study will focus on evaluative tasks and more particularly the practices of the teachers in the second degree and it aims at describing the relationship between prescribed task and realized task and ultimately to update various professional postures.

Semi-directed interviews will be carried out to find out the teaching representations about this evaluation. To improve our reflection, we will also observe the manner in which the teacher gives the evaluation pack to the student. The evaluation by skills will be at the heart of our approach.

The present study, to contribute to a better knowledge of the teaching evaluative practices, thus leads us to the following problem : The teaching evaluative practices : between prescribed and realized. What professional postures ?

Wonder about teaching representations, it's also to wonder about a professional self. From a qualitative approach, all results may not be generalizable but remain authentic and emanate from my field of research: a state high school.

Key-words :

Evaluation, Secondary schoolteachers, prescribed task, realized task, professional postures

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	3
Abstract	4
Table des matières	5
Introduction	6
Première partie : Le cadre théorique de notre recherche	7
1. Cadrage historique et institutionnel relatif à l'évaluation	7
1.1 Approche historique de l'évaluation	7
1.2 Etat des lieux institutionnel : L'émergence de l'évaluation par compétences	8
1.3 Les compétences à travers les sciences de l'éducation	9
1.4 Du rapport Thélot à une évaluation bienveillante	11
2. L'évaluation, un objet de recherche : Des faux débats aux vraies interrogations	13
2.1 Les principales controverses sur l'évaluation	13
2.2 Enjeux et modèles de l'évaluation	14
2.3 Valeurs professionnelles et profil sociologique de l'enseignant	16
3. De la pratique aux pratiques d'enseignement évaluatives	17
3.1 Pratique ou pratiques ?	17
3.2 Les pratiques enseignantes	18
3.3 Les pratiques évaluatives au coeur de pratiques plus globales	19
4. Des gestes évaluatifs à une posture professionnelle enseignante	20
4.1 Le choix des travaux mobilisés	20
4.2 Postures professionnelles, gestes évaluatifs et registres de pensées	20
5. Tâche prescrite, activité réalisée, activité réelle : De la psychologie du travail à l'évaluation	23
5.1 Du prescrit au réalisée, de la tâche à l'activité	23
5.2 De l'activité réalisée à l'activité réelle	24
Deuxième partie : De la théorie à l'empirie	26
1. Présentation de la problématique & Hypothèses	26
1.1) Problématique de recherche	26
1.2) Hypothèses	27
2. Opérationnalisation de la recherche	28
2.1) L'entrée sur un terrain de recherche	28
2.2) Paradigme, visée et démarche épistémologique	28
2.3) Une recherche qualitative	29
3. Méthodologie de la recherche	30
3.1) Terrain d'enquête & Population d'étude	30
3.2) Outil de recueil de données	30
Troisième partie : Les résultats de notre étude empirique	32
1. Recueil et analyse des données	32
2. Analyse de contenu des entretiens	32
3. " Sur un rendu de copie..."	37
4. Synthèse générale des résultats	39
Conclusion	40
Bibliographie	41
Annexes	45

INTRODUCTION

De nos jours, l'évaluation est un sujet particulièrement polémique, menant à diverses controverses. Pratique sociale devenue incontournable, l'évaluation s'apparente, dans sa forme la plus commune et certainement la plus médiatisée, à un jugement de valeur donné sur des performances d'individus ou de groupes sociaux afin de repérer l'élite. (Baudelot & Establet, 2009). Cependant, cet objet épistémologique, modélisé (Vial, 2006), représente bien plus que cela. En effet, les études menées autour de l'évaluation nous permettent, aujourd'hui, de comprendre que cet objet ne concerne plus seulement la seule mesure des acquis et ne peut être réductible à la simple vérification des savoirs. Dans le cadre de ce dossier exploratoire, une recension de la littérature nous a permis de mettre en exergue le faible nombre de recherches, au cours de ces dernières années, traitant des pratiques évaluatives. Bien que quelques chercheurs nous documentent sur les pratiques évaluatives menées par des enseignantes du primaire et du secondaire (Chouinard et al., 2005 ; Thomas, Daudelin, Desjardins, & Dezutter, 2011), aucun d'entre eux questionnent en profondeur les pratiques évaluatives des enseignants au lycée, ceci expliquant la raison de notre étude et de notre terrain de recherche. De plus, d'un point de vue personnel, notre expérience d'élève nous a sans cesse amené à être évalué, ce qui nous conduit, aujourd'hui, à considérer l'évaluation comme une activité fondamentale dans le domaine des activités pédagogiques. Notre réseau relationnel, construit lors de notre parcours universitaire, nous a également permis de rencontrer certains experts de ce champ de recherche, motivant alors notre choix de poursuivre la problématisation de ces pratiques évaluatives et d'inscrire nos réflexions dans ce domaine.

Désireux de travailler sur cette thématique, nous avons alors développé de nombreuses interrogations : Faut-il supprimer la note ? L'enseignant doit-il être exigeant ou bienveillant ? Pourquoi ne pas remplacer les notes par des couleurs ? Quelles sont les difficultés socio-psychologiques que rencontre l'enseignant dans la pratique de la notation ?

Cependant, souhaitant tendre vers une réflexion scientifique, les travaux menés par Hadji (2015), nous invitent à nous détacher de différentes controverses et ainsi de rompre avec une vision doxastique de l'évaluation. Considérant ces apports, il nous semble alors réducteur de se centrer sur la question de la notation, objet de nos premières interrogations et agitant régulièrement l'opinion publique.

D'un point de vue épistémologique, la notion de compétence connaît, depuis les années 1990, un développement important dans le champ de l'éducation et plus particulièrement dans le domaine de l'évaluation. Dans cette perspective, il nous semble plus pertinent, dans le cadre de ce dossier, de revisiter les pratiques d'évaluation des enseignants en lien avec l'essor de ce concept, de plus en plus présent au coeur des textes officiels relatifs à l'évaluation. La présente étude se propose alors d'étudier les positionnements des enseignants face à l'évaluation, leurs conceptions, leurs pratiques afin de déterminer d'éventuelles postures d'enseignants évaluateurs. Dans ce sens, l'intérêt de notre démarche se situe moins dans la recherche d'alternatives à la note, s'inscrivant finalement dans un faux débat, que de comprendre comment un enseignant s'empare d'un outil, ici l'évaluation. Souhaitant rompre avec le sens commun environnant le champ de l'évaluation, nous posons ainsi la problématique de recherche suivante : "**Les pratiques évaluatives enseignantes: entre prescrit et réalisé : Quelles postures professionnelles ?**"

Pour y répondre, nos propos seront structurés en trois parties. La première partie présentera le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche. Dans ce cadre, nous présenterons, de façon synthétique, les textes officiels relatifs à l'évaluation, dans l'optique de confronter ces prescriptions ministérielles aux pratiques réelles enseignantes. Dans un second temps, les concepts de pratiques, de tâches mais aussi de postures seront problématisés. Notre seconde partie sera, quant à elle, consacrée à la présentation de notre cadre méthodologique, dans laquelle nous préciserons nos choix d'outils de recueil de données permettant de confirmer et/ou d'infirmer nos hypothèses, préalablement définies. Une dernière partie, consacrée à l'analyse des données recueillies, sera pour nous l'occasion d'élaborer une synthèse des résultats visant à répondre à notre problématique.

PREMIERE PARTIE: Le cadre théorique de notre recherche

"Vous reprendrez bien un peu de théorie ?"

BONCOURT, M. (2004). *Moi, maîtresse. Petits arrangements avec la pédagogie*. Editions Matrice.

1. Cadrage historique et institutionnel relatif à l'évaluation

1.1 Approche historique de l'évaluation

Remond affirmait que *"comprendre son temps est impossible à qui ignore tout du passé"*. (Remond, 1974, p.256) Ainsi, il est essentiel pour nous de revenir sur les évolutions historiques et institutionnelles qui ont marqué l'évaluation afin d'en comprendre les pratiques actuelles.

Le choix d'évaluer l'acte éducatif¹, provient de différentes évolutions sociales et économiques mais également d'une transformation en termes de politiques éducatives au cours du Xxème siècle, comme le rappelle Barbier dans son ouvrage *"L'évaluation en formation"* (1985). Ce nouveau regard, principalement politique, donne alors une place centrale à l'évaluation au sein du système éducatif français. Prenant appui sur les travaux de Barbier (1985), nous pouvons noter le flou existant au début du Xxème siècle entre l'évaluation et la notation². Nous reviendrons plus précisément sur cette controverse dans la suite de notre démarche mais ceci permet de comprendre que la seule forme d'évaluation présente au début de ce siècle concernait une évaluation dite "sommativ". Il faut attendre la fin de la seconde guerre mondiale et différents travaux de psychologues américains, pour connaître une nouvelle conception de l'évaluation. Ces travaux, principalement issu de la psychologie sociale, fondent leur raisonnement sur une comparaison entre objectifs atteints par les élèves et objectifs fixés par l'école.

Dans la continuité de notre raisonnement, nous pouvons mettre en exergue une nouvelle dimension accordée à l'évaluation. L'enfant n'étant plus considéré comme une page blanche et vierge ou un vase vide qu'il faut remplir (Piaget, 1966), la réflexion piagétienne permet, en partie, à l'évaluation formative de voir le jour à la fin des années 1960. L'évaluation ne concerne plus qu'un simple produit mais elle prend, désormais, en compte les différentes procédures, ce que nous verrons par la suite. Durant cette période, de nombreuses controverses apparaissent autour des pratiques évaluatives et de leur subjectivité. La docimologie, ayant vu le jour par l'intermédiaire d'Henri Pieron (1922), se constitue alors en tant que champ scientifique s'intéressant aux méthodes d'examens. De plus, la sociologie de l'éducation apporte des éléments essentiels concernant la démocratisation quantitative de l'enseignement, entamée depuis les années 1960. Celle-ci demande à l'institution scolaire la gestion de l'échec scolaire et la prise en compte de cette massification. Dans ce sens, le ministère de l'éducation nationale, par la loi d'orientation sur l'éducation en 1989, réoriente les finalités de l'école, ses objectifs et l'évaluation prend alors une place centrale. Cet argument peut être mis en exergue par la création d'une DEP³ en cette même année, dispositif en faveur de l'évaluation des acquis des élèves. Parallèlement à ce dispositif, les sciences de l'éducation émergent et donne une importance notoire à l'élève, rendu actif de ses apprentissages.

La mise en exergue de ces différentes évolutions historiques, propre à l'évaluation, est primordiale pour notre recherche. En effet, de nouvelles formes d'évaluation, formative et formatrice, viennent s'ajouter à une pratique beaucoup plus traditionnelle de l'évaluation sommativ. En lien avec différentes évolutions sociétales, économiques, politiques mais aussi éducatives, l'évaluation apparaît, aujourd'hui, comme un outil central pour l'enseignant, un analyseur décisif.

1 ROUZEL J. (2010). *L'acte éducatif*. L'éducation spécialisée au quotidien, Toulouse, ERES.

2 BARBIER J-M. (1985). *L'évaluation en formation*, Paris, PUF

3 Direction de l'évaluation et de la prospective

1.2 Etat des lieux institutionnel : L'émergence de l'évaluation par compétences

Dans le cadre de notre réflexion, il semble alors pertinent de comprendre comment cette problématique historique de l'évaluation, comme nous venons de le voir, a pu être renouvelée par des préconisations institutionnelles récentes. Dans ce sens, nous allons désormais présenter les différentes recommandations ministérielles propres à l'évaluation. En tant que jeune apprenti chercheur, nous souhaitons faire preuve de rigueur à l'aube de ce travail exploratoire de recherche. Pour cela, il convient de préciser notre terrain de recherche afin de mieux cerner dans quel cadre s'inscrivent les différents textes officiels qui seront présentés par la suite. Menant une recherche au sein d'un lycée général de province, l'état de l'art des diverses circulaires mais aussi de l'ensemble des bulletins officiels s'est donc fait en lien avec notre propre terrain. Cette précision méthodologique permet ainsi de comprendre la portée et le niveau de l'enseignement français auquel s'adressent ces différents textes officiels.

Aspirant à une certaine justesse, notamment méthodologique, nous allons désormais présenter un ensemble de textes officiels permettant de mieux cerner les attentes institutionnelles autour de l'évaluation au sein du second degré et plus particulièrement, concernant le lycée général. Il convient tout de même de préciser l'abondance des publications officielles en faveur du premier degré mais aussi du collège, ce que nous n'avons pu retrouver concernant le lycée. En effet, la recherche de décrets et de façon plus générale, de textes officiels, nous a ainsi posé des difficultés. Tout état de l'art ne peut prétendre à une exhaustivité absolue, ce qui peut être accentué dans le cadre de cette recherche exploratoire, il suppose donc des choix en terme d'orientation théoriques, qu'il convient de justifier. Ainsi, avec les moyens dont nous disposons, différents textes officiels peuvent être avancés en lien avec "*l'irrésistible ascension*" (Romainville, 1996, pp. 37-38) des compétences dans le champ de l'éducation et de la formation depuis les années 1990. Dans ce sens, la Charte des Programmes publiée le 11 Novembre 1991 en mettant l'accent sur deux notions centrales, la connaissance et la compétence :

- La connaissance renvoyant "*aux notions et aux concepts, ainsi qu'aux savoir-faire propres à la discipline pour certains niveaux*". (Charte des Programmes, 1991)

- La compétence renvoyant "*aux tâches visées en fin d'année, avec un programme déterminant les compétences visées et donnant une liste des tâches que les élèves devront atteindre*." (Charte des Programmes, 1991)⁴

L'apparition de la notion de compétence dans le champ de l'éducation et de la formation représente donc un enjeu central pour l'évaluation, comme le reflète les récentes préconisations institutionnelles. Il nous semble ainsi pertinent de s'y attarder. Dans la continuité de notre raisonnement, nous prendrons donc appui sur un rapport de l'IGEN⁵ (2007). En partant des enquêtes PISA⁶ (2000) et s'intéressant aux compétences en lecture de nombreux pays, ce rapport relate l'importance du concept de littérisme, de l'anglais "*literacy*", désignant "*l'ensemble des compétences minimales qu'un individu doit maîtriser*"⁷. A l'heure actuelle, le programme PISA s'intéresse, d'ailleurs, à trois domaines spécifiques du littérisme, à savoir la compréhension écrite, la culture mathématique et scientifique. Parallèlement à l'émergence de cette notion, celle de compétence voit également le jour. L'OCDE⁸, dès 1997, cherche alors à repérer diverses

4 Rapport IGEN – n°2007-048. (2007). *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, [En ligne], p. 7, consulté le 10/02/2016. Repéré à : URL : <http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>.

5 Inspection générale de l'éducation nationale

6 Programme international pour le suivi des acquis des élèves

7 Rapport IGEN – n°2007-048., op. cit., [En ligne], p. 13, consulté le 10/02/2016. Repéré à : URL : <http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>.

8 Organisation de coopération et de développement économique

compétences "clés"⁹ afin de "*fournir un cadre conceptuel pour orienter le développement à long terme des évaluations et l'extension à des nouveaux domaines de compétences*" (Rapport final DeSeCo, 2013). Au sein de ce rapport, la compétence est définie comme "*ne renvoyant pas uniquement aux savoirs et savoir-faire, il implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont des savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier*" (Rapport final DeSeCo, 2013)¹⁰. En prenant appui sur ce rapport, nous comprenons donc que la compétence doit être contextualisée et nécessite, à la fois des "*tâches mentales complexes*" mais aussi "*des savoirs faire métacognitifs*".

En guise de transition, ces premières lignes nous permettent, de façon concise, de mettre en exergue les transformations historiques, sociétales et conceptuels autour de l'évaluation. L'évaluation n'est plus seulement sommative mais prend d'autres formes. Elle s'est adaptée à une société en perpétuelle évolution, connaissant l'émergence des nouvelles technologies de la communication et de l'information. De plus, des évolutions épistémologiques apparaissent autour de l'évaluation, elle ne porte plus que sur des savoirs et/ou des savoirs faire, bien que ces savoirs fondamentaux soient, évidemment, encore présents, mais les notions de compétences et de connaissances viennent marquer un tournant majeur au sein de notre problématique de recherche.

1.3 Les compétences à travers les sciences de l'éducation

En prenant appui sur les travaux de Whitehead (1929), l'approche par compétences a pour visée de lutter contre l'inertie des connaissances, comme nous le rappelle ces propos "*lorsque nous proposons une tâche cognitive aux enfants, nous devons être conscients du danger que représentent ce que j'appelle les idées inertes, c'est à dire les idées qui sont reçues par le cerveau sans être utilisées, mises à l'épreuve ou employées dans de nouvelles combinaisons*"¹¹ (Alcantara, Berne & Breuvar, 2011). En effet, suite à de nombreuses observations, notamment par l'intermédiaire de la DEP (2004; 2005), nous retrouvons un nombre important d'élèves capables de restituer diverses connaissances afin d'exceller lors d'un examen mais éprouvant de grandes difficultés à l'heure de mobiliser ces connaissances dans une situation donnée. Cette nouvelle approche des apprentissages vise donc à combattre les effets néfastes d'une séquentialisation des apprentissages et renouvelle du même coup l'acte évaluatif. Ce dernier n'évaluant plus les mêmes objets. Cette notion de compétence, tout en maintenant la portée décisive des savoirs fondamentaux, naît avec l'ambition d'une certaine transférabilité des savoirs comme le définit le Cadre Européen de Référence des compétences clés tout au long de la vie : "*les compétences clés devraient être transférables, et donc applicables à diverses situations et contextes, et multifonctionnelles : en ce sens qu'elles puissent être utilisées pour atteindre plusieurs objectifs, résoudre des problèmes de genres divers et pour accomplir des tâches différentes*"¹² (Rapport final DeSeCo, 2013)

Placée dans le coeur de notre problématisation sur l'évaluation, la notion de compétence représente, en ce sens, un tournant décisif sur les fonctions et les objets de l'évaluation scolaire. S'intéressant aux pratiques évaluatives enseignantes, il est primordial pour de définir, d'un point de vue épistémologique, l'objet de référence sur lequel s'appuie, actuellement, l'évaluation scolaire au lycée. Après s'être focalisé sur l'émergence d'une évaluation par compétences, ce que nous affinerons par la suite avec la mise en place d'un socle commun de connaissances et de compétences

9 Rappelons, à titre indicatif, que les compétences clés sont définies par le *Cadre Européen des Compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie* et sont au nombre de huit.

10 Rapport IGEN – n°2007-048., op. cit., [En ligne], p. 13, consulté le : 10/02/2016.
Repéré à : URL : <http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>.

11 ALCANTARA J-P., BERNE V., & BREUVART J-M. (2011). *Les visées de l'éducation et autres essais* [*The Aims of Education and Other Essays*, 1929]. Traduction, Louvain-la-Neuve, Les Éditions Chromatika, repéré à : URL : <http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>. [En ligne], p.9. Consulté le : 10/02/2016

12 Rapport IGEN – n°2007-048., op. cit., [En ligne], p. 9, consulté le : 10/02/2016.

depuis 2006, nous allons désormais tenter de définir, de façon globale, cette notion de compétence venant impacter le champ de l'évaluation depuis les années 1990. Quelles sont les apports de la compétence au coeur de notre problématisation?

Dans ce sens, de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation se sont intéressés aux compétences bien que restant, encore à ce jour, une notion problématique.

Ainsi, la compétence peut être définie comme *"un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé"*. Plus précisément, nous pouvons nommer compétence, *"la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé"*¹³ (Merieu, 1989). Ne pouvant donner une définition canonique de la compétence, Le Boterf définira, quant à lui, la compétence en ces termes *"la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser"*¹⁴ (Le Boterf, 1994). Perrenoud, professeur de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Genève, rappelle, quant à lui *"qu'une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes"*¹⁵ (Perrenoud, 1999). Cette polysémie du terme de compétence pourrait être enrichie par d'autres chercheurs (Romainville et al., 2006 ; Tardif, 1998).

De façon générale, nous pouvons noter la rupture épistémologique amenée par l'émergence de cette notion de compétence, ceci venant impacter, de facto, la situation d'enseignement apprentissage, dans lequel se situe l'évaluation. Malgré des positionnements théoriques qui divergent selon les chercheurs en sciences de l'éducation, trois aspects communs peuvent être mentionnés concernant la compétence. Dans l'optique d'en retenir une définition, nous prendrons appui sur les travaux de Scallon (2007) qui considère une compétence comme *"un savoir agir en situation"* (Scallon, 2007, p.101). Pour lui, une compétence est toujours en situation et elle peut être associée à l'idée de *"complexité et de performance"* (Hadjji, 2015, p.48), termes sur lesquels nous faisons le choix de ne pas les définir plus amplement dans le cadre de cette recherche.

Autrement le fait que ces compétences soient situées, elles nécessitent également l'intégration d'une pluralité de connaissances et peuvent ainsi se définir comme *"un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices"* (Allal, 2002, p. 81). Enfin, la compétence ne demande pas seulement l'acquisition de *"ressources internes"* et de *"ressources externes"* (Hadjji, 2015, p.49) mais une capacité à *"la mobilisation même de ces ressources"* (Perrenoud, 2002, p.54). Dans ce sens, nous pouvons amener l'idée que *"l'effort de mobilisation [...] est au coeur de la notion de compétence"* (Scallon, 2007, p.159).

Ces différents éléments évoqués mettent en exergue la dynamique existante autour de la compétence et incite alors à réfléchir sur le processus d'apprentissage, plus que sur le contenu d'enseignement. Cette rupture épistémologique amène, avec elle, une nouvelle conception de l'évaluation, non plus centrée, seulement, sur des savoirs fondamentaux mais sur ces compétences, plus globales, bien que plus complexes à déchiffrer pour les enseignants. Au coeur de notre problématisation, nous retiendrons donc cette définition dynamique des compétences (Scallon, 2007). L'exposé que nous venons d'effectuer autour de cette notion de compétence, conscient qu'il mérite d'être approfondi, a le mérite d'éclaircir les volontés ministérielles et les récentes orientations des textes officiels, plaçant les compétences au coeur des situations d'enseignement-apprentissage et donc de l'évaluation des acquis des élèves. Dans ce sens, le projet de socle de connaissances, de compétences et de culture, datant du 12 février 2015, rappelle que les *"connaissances et compétences... ne sauraient s'opposer"* (Hadjji, 2015, p.50). Ne délaissant pas les savoirs mais les intégrant en son sein, les compétences se constituent, désormais, comme un objet d'évaluation.

13 MEIRIEU P. (1989). *Apprendre... oui mais comment*, Paris, ESF.

14 LE BOTERF G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'Organisation.

15 PERRENOUD P. (1999). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

1.4 Du rapport Thélot à une évaluation bienveillante

Partant d'une approche historique de l'évaluation, nous permettant de comprendre le poids et la rupture épistémologique que constituait l'émergence des compétences, nous allons désormais nous centrer sur les plus récentes recommandations ministérielles afin d'observer comment l'évaluation par compétences s'insère au sein de ces textes officiels.

Ayant pour objectif de mener un raisonnement laconique et compréhensif, nous nous focaliserons avant tout sur des éléments contemporains, tel que le rapport Thélot, datant de 2004. Au sein de ce dernier, la nécessité de mettre en place *"un socle commun des indispensables"* est avancé. Celui-ci ayant pour but de donner aux élèves les compétences nécessaires, en fin de scolarité, afin qu'ils puissent participer pleinement à la vie sociale. La maîtrise de ces compétences est ainsi à la charge de l'école. Plus spécifiquement, comme le mentionne le rapport, ce socle *"se décline en termes de connaissances, de compétences et de règles de comportement"* (Rapport Thélot, 2004). A cette date, nous comprenons que la compétence est réduite au sens strict d'un savoir-faire. Comme nous l'avancions précédemment, ce socle commun des indispensables est conduit par diverses finalités qui en définissent sa visée: *" les connaissances, compétences et règles de comportement jugées indispensables sont celles qui permettent à chacun d'aller plus loin vers une formation réussie, de s'affirmer dans sa vie citoyenne, personnelle et professionnelle, d'adopter des comportements responsables en société et de développer son autonomie de jugement. Il ne s'agit pas de contenus de programmes, mais plutôt d'éléments constitutifs d'un bagage dont il convient de munir les jeunes, afin qu'ils aient acquis les éléments de savoir et les aptitudes de base nécessaires pour réussir leur vie d'adulte "*¹⁶ (Rapport IGEN n°2007-048, 2007, p.15)

De manière chronologique, les grandes lignes du rapport Thélot, relatif à l'évaluation, se retrouve de façon claire dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, datant du 23 avril 2005. En effet, bien que les premières idées avancées par ce rapport subissent quelques évolutions, le projet de décret d'un socle commun de connaissances et de compétences, proposé au Haut Conseil de l'Éducation sera accepté, de manière définitive, par le décret du 11 juillet 2006. Autour de ce socle, différentes compétences peuvent être relevées. Ainsi, nous pouvons préciser que :

- *"maîtriser le socle commun, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie"*
- *" le socle commun est organisé autour de sept piliers ou compétences"*
- *"chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en oeuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité"*
- *"chaque compétence qui constitue [le socle] requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences. A l'école et au collège, tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle"*¹⁷ (Rapport IGEN n°2007-048, 2007, p.15)

Dans la continuité de ce socle commun, nous avons la création d'un livret personnel de compétences visant à suivre la progression des élèves jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire mais également l'acquisition des différentes compétences issues de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École¹⁸. Ce livret sera établi sous la forme d'une application informatique en 2010

16 Rapport IGEN – n°2007-048., op. cit., [En ligne], p. 15, consulté le : 15/02/2016

17 Rapport IGEN – n°2007-048., op. cit., [En ligne], p. 15, consulté le : 15/02/2016.

Précisons que ce rapport relève les différents aspects compris dans le Socle commun de connaissance et de compétences du 11 juillet 2006.

18 Décret n° 2007-860 du 14 mai 2007 relatif à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École.

et mis en place lors de la rentrée 2012-2013, afin de faciliter le suivi des élèves.

Par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République, datant du 8 juillet 2013, le socle commun de connaissances et de compétences évolue et s'intitule alors "*socle commun de connaissances, de compétences et de culture*", ce dernier laissant, actuellement, place à un nouveau projet. En effet, applicable à la rentrée 2016, "un socle commun de connaissances, de compétences et de culture" reposera désormais sur cinq grands "*domaine de formation*"¹⁹ et non plus sur les sept précédentes compétences.

De manière synthétique, le décret du 11 juillet 2006 définit donc chaque grande compétence du socle comme "*une combinaison de connaissances, de capacités, d'attitudes*" (Code de l'éducation, 2006, article D122-1), ce que nous retrouvons également au coeur du "socle commun de connaissances, de compétences et de culture", de 2013 puis, plus récemment de 2016. Cette précision, relative aux différents textes officiels sur lesquels nous venons de nous appuyer, n'est pas des moindre. Elle annonce une véritable rupture conceptuelle autour de cette notion de compétence. En effet, les compétences que nous retrouvons au sein des programmes officiels mais aussi dans les différents supports à l'évaluation ne sont, actuellement, plus considérées ainsi. Dès lors, les compétences renvoient à diverses connaissances, capacités ou encore connaissances visant à être acquise de manière progressive, si nous nous en tenons au socle commun. Malgré tout, la compétence est encore présente au sein de ces textes officiels. Renvoyant à sept grands axes en 2006, elle ne concerne, depuis le nouveau projet de socle commun de 2016, que cinq axes principaux de formation. Ces compétences du socle n'ont plus de lien direct avec leurs significations anciennes. Ainsi, il semblerait pertinent de problématiser cette notion de compétence afin d'en clarifier ses frontières, bien qu'intéressant, ceci ne concerne pas directement nos ambitions de recherches, c'est pourquoi nous ne poursuivrons pas son examen.

Malgré tout, l'intégration des compétences au sein des stratégies éducatives ne peut pas laisser l'évaluation dans une certaine neutralité. En effet, la présentation concise de ces différentes lois de 2005, 2013 et 2016 mais aussi la création du livret personnel de compétences, nous permettent de comprendre que chaque enseignant, d'un point de vue institutionnel, est désormais tenu d'être attentif, dans son activité d'évaluateur, à l'évaluation des diverses compétences du socle. En cela, les évolutions épistémologiques, les transformations conceptuelles ou encore les mouvances sociétales, donnant une place centrale à la compétence, viennent impacter de manière décisive l'acte évaluatif. Si l'évaluation ne se résume pas à une simple évaluation dite sommative, elle ne se résume pas non plus à l'évaluation d'un savoir-faire, mais d'un tissu beaucoup plus complexe, comme nous avons pu le constater au travers des différents textes officiels relatifs à notre objet de recherche. De telles évolutions, relevant d'une certaine complexité, nous en ferait presque oublier la mission principale de l'école et qui représente, à coup sûr, l'objectif central de toutes ces recommandations ministérielles : la réussite de tous les élèves. Dans ce sens, l'évaluation n'échappe pas à cette honorable finalité. Au sein de sa circulaire de rentrée 2014, le ministère de l'éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, réaffirme la loi pour la refondation de l'Ecole, datant du 8 juillet 2013, et demandant de "*faire évoluer les modalités d'évaluation des élèves vers une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles, pour mesurer le degré d'acquisition des connaissances et compétences ainsi que la progression de l'élève*" (Hadji, 2015, p.13) ou encore que "*toute évaluation se réalise dans un esprit de rigueur bienveillante*" (id., p.13). Ce terme de bienveillance étant actuellement au centre de nombreuses controverses. Malgré tout, souhaitant participer, en toute humilité, à la production de nouvelles connaissances dans un domaine de recherche spécifique, il nous semble désormais essentiel de sortir des faux débats, prégnants, mais existant autour de l'évaluation afin d'entrer dans une problématisation véritablement scientifique.

19 Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 – J.O du 2-4-2015. [En ligne]

URL : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=87834. Consulté le : 20/02/16

2. L'évaluation, un objet de recherche : Des faux débats aux vraies interrogations

2.1 Les principales controverses sur l'évaluation

Faut-il supprimer la note ? Une école sans note ? L'enseignant doit-il être exigeant ou bienveillant ? L'évaluation s'appuie sur des savoirs ? Des compétences ? Pourquoi ne pas remplacer les notes par des couleurs ? L'enseignant est-il véritablement légitime d'évaluer ma copie ?

De nos jours, l'évaluation est au coeur de nombreux débats, à toute échelle de la société, de nombreuses questions se posent autour de l'acte évaluatif et représentent un enjeu déterminant dans un projet de réformer l'école.

Partant des travaux menés par Hadji (2015), nous souhaitons tendre vers une réflexion scientifique, s'intéressant plus précisément aux pratiques enseignantes. Pour prétendre cela, il nous semble primordial de nous écarter de plusieurs débats, souvent réducteurs, afin de rompre avec cette vision doxastique de l'évaluation.

Tout d'abord, nous l'avons vu, la docimologie s'est historiquement intéressée à la note, à l'évaluation sommative ayant pour visée une certification sociale. Cependant : *"Evaluer est un acte répété [...] qui ponctue les apprentissages et s'inscrit dans le quotidien de la classe"* (Hadji, 2015, p.29). Ceci nous amène donc à sortir de cette évaluation n'ayant qu'une fonction sommative et ainsi de s'écarter des premières préoccupations de la docimologie. L'évaluation est *"un outil d'information au service des apprentissages"* (Hadji, 2015, p.29). Dans cette perspective, il semble très réducteur de réfléchir sans cesse à une alternative pour les notes, en cela nous n'en faisons pas notre objet de recherche. Bien que ces dernières comprennent de nombreux biais et effets néfastes, l'évaluation ne serait pas plus pertinente avec des couleurs, proposition à l'initiative du pédopsychiatre Rufo²⁰, ou des lettres. En effet, nous nous trouvons encore en présence d'échelles ordinales qui n'expliquent pas plus sur quelles principes de mesure elles se construisent. Par l'évocation de ces différents éléments, l'évaluation ne peut donc pas être réduite, simplement, à une note, ce que nous pouvons d'ailleurs relever au sein de la circulaire 2014-068 : *"la notation chiffrée peut jouer tout son rôle [...] dès lors qu'elle identifie les réussites comme les points à améliorer et indique à l'élève les moyens pour améliorer ses résultats"* (Hadji, 2015, p.30). Ainsi, l'évaluation ne être considérée comme *"réduite à la seule notation"* (id., p.30). Cette circulaire²¹ nous permet de comprendre la visée informatrice que peut et doit recouvrir l'évaluation. Dans ce sens, nous ne poursuivons pas l'examen de la notation et ses alternatives, ressemblant à une problématique très réductrice.

Parallèlement à ce débat autour de la note, une controverse autour du terme "bienveillance" se retrouve très largement, que ce soit dans les propos des acteurs éducatifs mais également au sein de la fonction publique. Rappelons l'invitation de la circulaire de rentrée 2014 souhaitant *"privilégier une évaluation positive et bienveillante favorisant la réussite de tous les élèves"* (Hadji, 2015, p.42) mais se confrontant à de nombreuses critiques, dont la principale serait une "perte d'exigence". L'évocation de ces différents éléments permet de comprendre que derrière ce terme de bienveillance, l'idée est *"d'encourager l'élève et de lui permettre de prendre confiance en ses capacités"* (id., p.42), car *"le regard positif sur l'enfant en voie d'apprentissage est la règle impérative"*²² (BO Hors-Série n°1, 2002). Derrière ce qualificatif de bienveillance se trouve donc le regard de l'enseignant, se devant de rester positif à l'heure de l'évaluation, autrement dit de considérer ses élèves comme étant capables de réussir.

Dans le cadre de notre recherche, cette controverse est essentielle. En effet, elle nous permettra, au coeur de nos entretiens, de mettre à jour la compréhension de ce terme par le corps enseignant. Considère-t-il la bienveillance comme un acte de démagogie ou comme une valorisation de l'élève ?

20 Propositions faites lors de la Conférence nationale sur l'évaluation des élèves. Paris. ENSAM. 2014.
Repéré à : URL : <http://www.conference-evaluation-des-eleves.education.gouv.fr/>. [En ligne]. Consulté le 25/02/16.

21 Circulaire 2014-068 du 20-5-14

22 Bulletin Officiel Hors-Série n°1 (2002). [Introduction]. *Cycle des apprentissages fondamentaux*. p.40.
Repéré à : URL : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/cycle2.htm>. Consulté le : 28/02/16.

Derrière cette bienveillance que nous retrouvons au sein des textes officiels, l'idée est donc bien de valoriser et non de devenir "trop gentil" ou de baisser les exigences, comme en témoigne la circulaire 2014-68 : *"Il ne s'agit, en aucun cas, d'abaisser le niveau d'exigence requis par les prescriptions des programmes d'enseignement"*.²³

Au travers de ces textes officiels mais également des travaux évoqués (Hadji, 2015), l'évaluation bienveillante sous-entend le fait d'évaluer dans *"un climat de confiance"* (Hadji, 2015, p.43), prenant en compte le côté formatif et non seulement sommatif, en instaurant un *"rapport positif à l'erreur"* (id., p.42) dirigé vers la réussite de tous les élèves.

Enfin, comme évoqué précédemment, un vif débat existe autour de l'objet de l'évaluation. Devons-nous évaluer des savoirs ou plutôt des compétences ? Là encore, il nous semble réducteur de poursuivre l'examen de cette controverse. La réflexion menée par Hadji (2015) nous permet, dans ce sens, de comprendre que le savoir n'est pas forcément à détacher des compétences, bien au contraire : *"Il faut évaluer tout ce qui mérite de l'être"* (Hadji, 2015, p.57) Comme il existe une crispation collective autour de la notation, Hadji (2015) affirme le danger de se crispier sur le savoir. Dans ce sens, l'évaluation par compétences semble amener un renouveau aux pratiques évaluatives, bien qu'elle nécessite une grande rigueur pour les enseignants-évaluateurs, se devant de dissocier une connaissance d'un savoir-faire, d'une stratégie ou bien d'une compétence. Cette catégorisation prenant appui sur les travaux de Scallon (2007), considérant qu'une compétence est davantage repérable dans "l'agir" que dans "le parlé" : *"pour être dit compétent, ou incompétent, un individu doit avoir fait quelque chose de tangible"* (Scallon, 2007, p.164), autrement dit *"avoir emprunté une démarche, suivi un processus ou réalisé une production"* (id., p.136)

Pour conclure, la mise en exergue de ces différentes controverses autour de l'évaluation nous permettent ainsi de sortir de faux débats et de nous tourner progressivement vers un questionnement des pratiques évaluatives. Cependant, elles représentent une matière primordiale, en vue de l'élaboration de notre grille d'entretien. En effet, placer ces controverses au centre de nos intentions discursives, lors des entretiens, nous semble ainsi pertinent, afin d'obtenir des éléments relevant du soi professionnel de l'enseignant (Blanchard-Laville, 2001).

Désireux de rompre avec ces faux débats et traditionnelles controverses environnant l'évaluation, la poursuite de notre réflexion sera, désormais, consacrée à mettre en exergue les modélisations de cet objet épistémologique.

2.2 Enjeux et modèles de l'évaluation

En prenant appui sur les travaux de Vial et Bonniol (2009), nous poursuivrons ainsi notre problématisation en présentant, de façon laconique, les différents modèles de l'évaluation. Par définition, l'évaluation peut se caractériser comme le rapport que les sujets entretiennent avec la valeur (Vial, 2012). Évaluer, ce n'est donc pas simplement contrôler. Cette précision est déterminante au sein de notre recherche, car notre intérêt porte bien sur les pratiques évaluatives et ne peut se réduire aux pratiques de notation. Dans le sens commun, le contrôle a été substitué par le mot "évaluation" et dans les faits, le mot évaluation et le mot contrôle sont sensiblement proches. D'un point de vue objectif, derrière ce mot d'évaluation, nous pouvons donc constater, il est vrai, une dimension, plus ou moins latente, de contrôle. Cependant, l'évaluation n'est pas seulement la mesure des acquis ou la vérification des savoirs. L'évaluation ne peut se réduire à des moments précis, tels que les bilans, les tests ou encore les épreuves, avec des objectifs à atteindre et des comportements à adopter. Dans cette problématique de l'évaluation, la réussite est donc, comme nous l'avons vu, un enjeu central qui amène une certaine sélection mais aussi diverses pressions. Autrement dit, l'enjeu autour de l'évaluation est de réussir mais il existe également un versus: l'échec et ceci peut amener à se questionner sur la gestion de l'échec scolaire. D'autres enjeux apparaissent autour de l'évaluation et notamment les méthodes utilisées dans le rendu des copies. Nous pouvons illustrer cela par les gestes professionnels (Jorro, 2000) de l'enseignant qui énonce à

voix haute les notes des élèves ou ceux laissant la responsabilité individuelle de l'élève pour communiquer leur note. Dans la continuité de notre réflexion, nous pouvons prendre les méthodes présentes en médecine où le projet surdétermine la note, ceci étant lié au nombreux closus de la profession et où une évaluation difficile, sélective est mise en place. L'évaluation est donc une lecture en continue qui dépend de normes, de modèles qui agissent sur l'évaluateur. Nous sommes tous, enseignant et étudiants, des évaluateurs. A travers ce concept d'évaluation, l'existence d'un rapport au paradigme peut alors être mise en exergue. Ainsi, deux acceptations du concept de paradigme sont à distinguer " *Le terme paradigme est utilisé dans deux sens différents. D'une part, il représente tout l'ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné. D'autre part, il dénote un élément isolé de cet ensemble: les solutions d'énigmes concrètes qui, employées comme modèles ou exemples, peuvent remplacer les règles explicites en tant que bases de solutions pour les énigmes qui subsistent dans la science normale* " (Kuhn, 1972, p. 207). Par définition, ce concept signifie donc "un ensemble de croyances, de conceptions, de valeurs, c'est le modèle conceptuel dont dérivent tous les discours de celui qui en fait son système explicatif" (Berbaum, 1982, p.43). Dans cette perspective, et en prenant appui sur les apports de Vial (2006), nous pouvons, dès lors, avancer des positions paradigmatiques de deux types²⁴:

Dans la vision du monde mécaniciste (Parménide), nous nous trouvons dans un système où le monde dans lequel nous sommes serait une reproduction par cycle, un éternel recommencement. Il y aurait toujours les mêmes erreurs. Rien n'est inventé et nous pouvons noter une reproduction continue. En lien avec l'évaluation, différentes caractéristiques peuvent alors être mise en exergue : le contrôle du faisable, l'instrumentation, autocontrôle, rationalisation des actions, régularisation (c'est à dire un retour à la règle, à la norme avec la reconnaissance d'une erreur, la compréhension de celle-ci et sa correction), planification, behaviorisme, guidage.

Dans la vision du monde biologiste (Héraclite), nous sommes dans l'idée que le monde est en changement permanent, qu'il se construit sans cesse et sans cesse différemment. Ceci se traduisant également par différentes caractéristiques au sein de l'évaluation : promotion des possibles, convivialité, auto-questionnement, mise en scène de l'activité, régulation où le sujet qui est évalué énonce par lui-même ce qu'il souhaite changer, anticipation, constructivisme, accompagnement.

D'un point de vue paradigmatique, nous nous trouvons donc dans deux visions contraires. Malgré tout, les travaux de Vial (2006) permettent de comprendre à quel point le mécaniciste domine largement encore, en tant que paradigme, au sein de l'évaluation. Afin d'étayer notre réflexion, ces positionnements paradigmatiques s'accompagnent de logiques d'évaluation :

- **Logique de contrôle (mécaniciste)**: surplomber pour être objectif, planifier/programmer, exécuter, se contraindre, maîtriser.

Dans cette logique de contrôle, ce sont des comportements définis que nous cherchons à atteindre où un objectif précis est visé. L'enseignant-évaluateur se situe alors dans une logique de guidage où il représente un guide, un "sachant". Dans cette perspective, l'idée est donc de faire en sorte que celui qui est éduqué reproduise ce qu'on lui demande de reproduire, que ce soit dans une optique de socialisation ou d'acquisition de savoirs théoriques.

- **Logique de l'accompagnement (biologiste)**: être avec, s'altérer/apprendre, inventer, être surpris, changer.

24 VIAL, M. (2006). *Les enjeux de l'évaluation aujourd'hui*. Conférence à la journée de l'ARIAF. Lyon. [En ligne]. pp. 1-11. consulté le 03/03/16.

Repéré à : URL : http://michelvial.com/boite_06_10/2006-Les_enjeux_de_l_evaluation_aujourd_hui.pdf.

Dans cette logique de l'accompagnement, nous changeons au contact de l'autre. L'enseignant-évaluateur se situe, désormais, dans une forme d'accompagnement. Il se trouve à côté de l'élève, donnant de l'assurance, de l'autonomie. Dans cette logique, il n'est plus un sachant mais questionne, accompagne, laisse le choix.

Dans le cadre de notre recherche, l'explicitation de ces positionnements paradigmatiques, gravitant autour de l'évaluation, nous semble pertinent dans l'optique d'une réflexion sur la posture professionnelle de ces enseignants-évaluateurs. Aspirant à une rigueur théorique et désireux de contextualiser notre objet de recherche, les travaux de Vial et Bonniol (2009) représentent un atout décisif, permettant notamment de nous détacher d'une représentation commune selon laquelle l'évaluation se résumerait à la simple notation. Ainsi, trois modèles de l'évaluation²⁵, correspondant à trois objets pouvant être évalués, sont développés :

- Nous évaluons un **produit** (totalement normé comme une copie d'examen): Ce produit donne lieu à une note où l'enseignant évalue la copie d'examen sur le fond et sur la forme. Nous pouvons citer divers exemples de produits comme le code, le test de QI. Nous nous trouvons, ici, dans une "*évaluation mesure*" (Vial & Bonniol, 2009)

- Nous évaluons **une procédure**: Ce sont les évaluations formatives ou formatrices où l'enseignant évalue les progrès qui sont le fruit de la mise en place de différentes méthodes, de diverses procédures afin d'atteindre un objectif. Nous sommes alors dans une "*évaluation pour la gestion*". (id., 2009)

- Nous évaluons **un processus**: C'est une évaluation afin de rendre intelligible les situations, pour la problématisation (dynamique). Ceci donne un modèle de "*l'évaluation situé*" (id., 2009) ou de "*l'évaluation accompagnement*" (id., 2009) où le travail de l'enseignant consiste à donner du sens aux apprentissages

2.3 Valeurs professionnelles et profil sociologique de l'enseignant

L'évaluation amène à s'interroger sur la relation au pouvoir que ce dispositif peut créer chez l'enseignant. D'un point de vue psychanalytique, nous pourrions également nous interroger sur la jouissance que ce dispositif peut amener chez cet acteur. Cependant, dans le cadre de ce dossier, les pratiques enseignantes sont interrogées, par l'intermédiaire de l'évaluation considéré, ici, comme un analyseur. Pour enrichir notre réflexion et dans l'optique de répondre à notre problématique, nous nous appuyerons, là encore sur les apports de Vial (2008) – référence incontournable en évaluation -, afin de mettre en exergue différents courants de pensées²⁶ :

- **La pensée humaniste** : (Erasme, De Vinci, Sartre, Rousseau, Diderot etc.) L'humain est au coeur du projet sociétal. L'humanité est une construction fragile, c'est une lutte contre la barbarie. Jean-Paul Sartre amène l'idée que nous pensons qu'à partir de la pensée des autres. Le sujet va alors assumer ses liens de dépendances, étant relié aux autres humains. Ce courant donne comme valeurs professionnelles: respect de l'autre, respect de soi.

- **La pensée par objectif** : C'est une mise en trajectoire pour trouver le plus court chemin afin d'arriver à ses fins (synonyme de cible). Il s'agit d'avancer sans cesse pour améliorer la pratique et maîtriser la situation. Ceci donne comme valeurs professionnelles : efficacité et dynamisme.

25 VIAL, M. et BONNIOL, J-J. (2009). *Les modèles de l'évaluation : Textes fondateurs avec commentaires*. Paris. De Boeck.

26 VIAL, M. (2008). *Se former pour évaluer : Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Paris. De Boeck Supérieur, pp. 47-51.

- **La pensée stratégique** : C'est la pensée du commandement où le sujet interprète un rôle qu'on lui a donné. C'est la figure du guide, du pilote qui sait gérer les Hommes et leur imposer des stratégies. Ceci donne comme valeurs professionnelles : autonomie et motivation.

- **La pensée magique** : C'est le fait de vouloir apprivoiser un monde à priori hostile par la mise en place de rites. Ceci concerne les rites de passage, tel que le baccalauréat. Dans la pensée magique, nous retrouvons tout ce qui est de l'ordre de la superstition. Ceci donne comme valeurs professionnelles : désir de qualité, de sécurité et de bien-être professionnel.

- **La pensée pragmatique ou par projet** : Dans le cadre de cette pensée, l'homme se trouve en perpétuelle construction, jamais achevé et donnant la priorité à l'agir. Les valeurs professionnelles sont alors : le changement permanent et la plasticité du sujet.

Précisons, tout de même, que nous appartenons à plusieurs courants (un majeur, un mineur). En situation professionnelle, nous avons possibilité d'activer différents leviers de ces valeurs professionnelles mais en chacun de nous, il existe des tendances plus fortes. Dans le cadre de notre démarche, ces différents courants de pensées pourront ainsi être transposés pour notre population d'étude.

En guise de synthèse, les apports théoriques de Vial (2006; 2008; 2009; 2012) représentent un élément déterminant au sein de notre recherche. Ayant pour objectif d'élaborer une typologie d'enseignants-évaluateurs, ces travaux constituent une base théorique non négligeable et pourront être confrontés aux discours des enseignants.

3. De la pratique aux pratiques d'enseignement évaluatives

3.1 Pratique ou pratiques ?

Dans le sens commun, une pratique est souvent perçue comme "*une manière de faire*"²⁷, un acte observable, mais en prenant appui sur des travaux de Barbier (1996), nous pouvons constater que la pratique est un concept plus complexe qui est défini en ces termes "*un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité requérant l'intervention d'un opérateur humain*"²⁸. Pour ce chercheur, la pratique comprend également des processus, relevant de la conduite de celle-ci et de l'affectif qu'elle sous-entend. Partant de cette définition, la pratique relève, à la fois de l'observable, de ses "*produits*" mais aussi de "*processus*". Ainsi, elle ne peut être réduite aux comportements observables. Cette double dimension de la pratique est d'ailleurs confirmée par les travaux de Beillerot (1998) révélant d'un côté les productions verbales ou non verbales et de l'autre les objectifs, les idéologies, les stratégies sous-tendant la pratique. Dans cette perspective, il nous semble plus pertinent d'évoquer ce concept de "pratiques" au pluriel.

Pour enrichir la connaissance des pratiques, les apports des théories de l'action peuvent être mobilisés. Partant de la théorie sociocognitive de Bandura (2003), les pratiques humaines et donc enseignantes se définissent autour de trois dimensions interdépendantes. D'un côté, nous retrouvons l'aspect personnel, renvoyant aux différentes ressources que peut mobiliser l'enseignant. Cette pratique se définit également par le comportement qu'elle engendre. Enfin, la dimension environnementale ne peut être oubliée car une pratique est située, établie dans un contexte spécifique. Ces apports théoriques accentuent l'idée que les pratiques évaluatives enseignantes sont une partie des comportements de l'enseignant. Comprises dans un ensemble de pratiques

27 D'après "*Le Larousse en couleurs*". Edition 2000. Paris. p.731

28 Raybaud-Patin, N. (2011). *Pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales au regard du sentiment d'efficacité personnelle et du statut de l'élève dans trois disciplines : le cas d'enseignants du Cycle III de l'école primaire*. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. [En ligne]. Repéré à : URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00668586/document>.

enseignantes, ces pratiques évaluatives nécessitent un cadrage théorique précis, ce que nous allons désormais présenter au travers de différents travaux portant sur les pratiques enseignantes et d'enseignement.

3.2 Les pratiques enseignantes

Cette sous-partie est l'occasion, pour nous, d'étayer notre problématisation et d'approcher la complexité des pratiques enseignantes. Dans un ouvrage intitulé *"Analyser et comprendre la pratique enseignante"*, Altet et Vinatier (2008) mènent une réflexion, tout à fait pertinente, sur ces pratiques enseignantes.

D'un point de vue historique, ces dernières ont souvent été traitées dans un paradigme *"processus-produits"* (Altet & Vinatier, 2008), ceci renvoyant aux éléments déjà convoqué précédemment, à savoir des pratiques enseignantes analysées dans leurs dimensions, simplement et purement, observables. Cependant, nous pouvons noter, d'un point de vue informatif, que ces pratiques enseignantes ont également été analysées sous un paradigme cognitiviste (Shavelson, 1981; Tochon, 1993), puis écologique, ce dernier prenant en compte l'importance de la *"situation"* (Bronfenbrenner, 1986). Nous ne nous focaliserons pas, ici, sur l'origine et l'émergence de ces paradigmes, bien que ces derniers soient utiles pour comprendre les avancées théoriques autour des pratiques enseignantes.

Plus récemment, comme en témoignent les travaux que nous avons sélectionné, le paradigme interactionniste permet d'aborder la complexité de ces pratiques aux travers de différentes *"variables concernant l'enseignant, l'élève et la situation"*²⁹ (Altet & Vinatier, 2008, p.9).

A l'aube de notre réflexion sur ces pratiques enseignantes, ici évaluatives, il nous semble donc primordiale d'insister sur le caractère multidimensionnelle de ces pratiques, inscrites dans une situation d'enseignement-apprentissage contextualisée mais également propres à un enseignant, dans son entière singularité, argument que nous étayerons par la suite.

Selon Altet³⁰, la pratique enseignante est ainsi définie : *"On peut définir la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement "* (Altet, 2002, p.85). Comme nous l'avons vu précédemment, les pratiques enseignantes ne relèvent donc pas seulement de l'observable et de l'action, à proprement parlé, mais également d'un ensemble de procédés permettant de mettre en oeuvre cette activité qui, rappelons-le, est située.

Ainsi, la pratique professionnelle comprend à la fois la singularité de l'acteur, formulée par *"le faire propre à cette personne"* (id., p.87) mais recouvre également une dimension plus professionnelle, dépendant du groupe professionnel auquel nous appartenons, ce qu'elle définit comme *"procédés pour faire"* (id., p.87). Dans le cadre de notre recherche, les pratiques enseignantes dépendent ainsi de la singularité de l'enseignant dans ces manières d'agir mais également du cadre professionnel dans lequel il évolue. Dans ce sens, le *"savoir-enseigner"* (Altet, 2002) doit être relié aux finalités, aux objectifs de l'école car toutes pratiques enseignantes dépendent d'un contexte et de son activité professionnelle, elle-même située en terme d'objectifs, de stratégies, d'intentions.

Dans cette perspective, cette multidimensionnalité des pratiques enseignantes permet de sortir d'une opposition, souvent réductrice, entre le champ des didactiques disciplinaires centré sur les contenus d'enseignement et le champ de la pédagogie s'intéressant à l'organisation et l'aspect communicationnel de l'enseignant (Altet & Vinatier, 2008). Ici, nous pouvons noter l'intérêt d'un rapprochement de ces deux courants afin de saisir la complexité des pratiques enseignantes. Ainsi, cette traditionnelle opposition entre la didactique et la pédagogie peut alors être reconsidérée, ceci

29 VINATIER, I. & ALTET, M. (2008). "Introduction : Les analyses de la pratique et de l'activité de l'enseignant", dans *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes. PUF. p. 9. [En ligne]. Repéré à : URL : http://www.pur-editions.fr/couvertures/1215766073_doc.pdf. Consulté le 06/03/2016

30 ALTET, M. (2002). " Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle ", dans *Revue Française de pédagogie*, n° 138, pp. 85-93.

s'expliquant notamment par les différentes avancées théoriques, conceptuelles, sans oublier la rupture épistémologique, évoquée précédemment, sur laquelle nous ne reviendrons pas. Ces différents éléments évoqués insèrent donc l'enseignant dans une situation d'enseignement apprentissage complexe et dynamique. Bien que ce professionnel représente le coeur de notre réflexion, il ne peut être détaché de son contexte, des apprenants, d'une situation. Dès lors, les pratiques évaluatives des enseignants représentent une partie des pratiques d'enseignement, objet de notre dernière sous partie, elles même comprises dans un ensemble plus vaste correspondant aux pratiques enseignantes.

3.3 Les pratiques évaluatives au coeur de pratiques plus globales

Dans la continuité de notre raisonnement, nous pouvons donc avancer le fait que les pratiques enseignantes renvoient à la fois aux pratiques en situation d'enseignement mais également à celles se déroulant "hors de la classe" (Raybaud-Patin, 2011, p.59). Ainsi, ces pratiques peuvent être de nature très diverses, allant des pratiques d'organisation de la classe aux pratiques de correction, en passant par celles d'ordre syndicales. Cet exposé nous amène alors à s'intéresser aux pratiques d'enseignement, sous ensemble des pratiques enseignantes.

De la même manière, les pratiques d'enseignement sont, par définition, des "pratiques professionnelles" (id., 2011, p.61) institutionnalisées, portées comme nous l'avons vu, concernant l'évaluation, par un ensemble de textes officiels. S'établissant dans la classe, ces pratiques d'enseignement sont multiples, s'apparentant à un ensemble d'ajustements, de bricolages, de microdécisions en situation. (Raybaud-Patin, 2011)

Pour synthétiser cette partie, il nous semble pertinent de mobilier un schéma (ci-dessous)³¹, permettant de visualiser l'imbrication des pratiques évaluatives, qu'elles soient formelles ou informelles, dans un ensemble plus large correspondant aux pratiques enseignantes :

Titre : Les pratiques d'évaluation au coeur des pratiques enseignantes

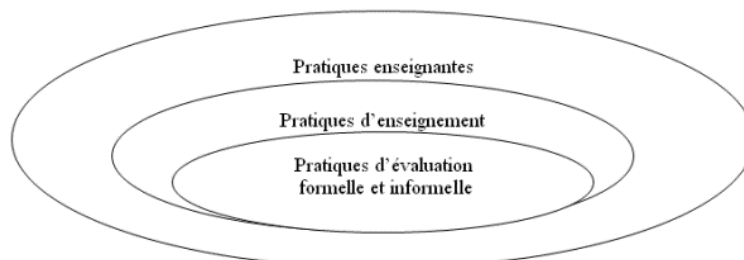


Figure 1 - Les pratiques d'évaluation formelle et informelle

Conscient de la complexité gravitant autour des pratiques enseignantes et des difficultés à en donner une définition canonique, nous souhaitons, malgré tout, bien que non exhaustif, mobiliser ces ressources théoriques évoquées afin de préciser notre problématique de recherche. En ce sens, ces différents travaux s'avèrent constructifs, nous permettant ainsi de contextualiser ces pratiques évaluatives enseignantes, objet de notre recherche.

Autour de ces pratiques, Bru (2002) définit d'ailleurs trois manières de les aborder selon les finalités de la recherche. Dans cette perspective, l'analyse des pratiques enseignantes peut s'effectuer dans le but d'une "transformation des pratiques et de la formation des enseignants" (Bru, 2002, p.71), ce qui n'est pas l'objectif premier de notre recherche. D'autre part, l'intérêt porté sur ces pratiques peut être consenti dans une volonté d'"évaluer, comparer et identifier les modalités les plus performantes de la pratique" (id., p.71). Ici encore, nous ne prétendons pas à cette visée,

31 Raybaud-Patin, N. & Talbot, L., (2008), *Les pratiques d'évaluation : l'exemple d'un professeur à l'école élémentaire*. Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. [En ligne].

URL : <https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/m-a8/m-a8-4>. Consulté le 03/03/2016

considérant la portée limitée de notre étude et le faible nombre d'enseignants retenus. Enfin, ce chercheur précise que cette centration sur les pratiques peut s'expliquer par une volonté d'en "étudier ses processus" (id., p.71) sous-jacent, par la description, l'explication voire la compréhension de celles-ci. Etant focalisé sur les représentations enseignantes autour de l'évaluation, notre réflexion s'inscrit donc dans cette perspective. Centré sur une partie des pratiques d'enseignement, les pratiques évaluatives représentent alors un analyseur pertinent.

4. Des gestes évaluatifs à une posture professionnelle enseignante

4.1 Le choix des travaux mobilisés

Dans l'optique de mener un raisonnement cohérent, nous allons, désormais, nous focaliser sur les travaux de Jorro (2000; 2003) afin d'éclaircir le concept de posture professionnelle, propre à notre problématique de recherche. Ces éléments seront, par la suite, complétés par les propositions de Lameul (2006). Aussi, souhaitant faire preuve d'une certaine justesse, l'article de Mercier-Brunel et Jorro (2012), issu du 24ème Colloque de l'Admee (L'ADMEE–Europe)³², sera pour nous l'occasion de contextualiser l'activité évaluative mais également d'établir une cohérence, tout du moins une continuité, entre les travaux de Vial (2001) et ceux de Jorro (2003). L'intérêt de ces théories réside dans le fait que cette conceptualisation relative aux postures professionnelles soit axée sur un professionnel spécifique : l'enseignant. En lien direct avec notre population d'étude, ceci nous permet donc de justifier le choix de retenir ces chercheurs de notre état de l'art.

Dans la continuité des théorisations de l'activité³³, nous pouvons dès à présent, nous appuyer sur une théorisation de l'agir enseignant traduite en termes de gestes évaluatifs (Jorro, 2000). Dans ce sens, si "*l'agir professionnel admet une certaine normativité qui influence les représentations du praticien*"³⁴ (Mercier-Brunel & Jorro, 2012), il suit un genre de l'activité, concept emprunté à Clot (1999). Transposé à l'enseignement, l'agir enseignant se traduit alors par des gestes du métier (Clot, 1999). Dans cette perspective, l'activité évaluative relève donc bien de gestes évaluatifs que nous allons désormais présenter à travers différentes postures enseignantes. Cette question des postures, constituant le coeur de notre recherche, peut être définie comme une des dimensions de cette activité. Bien que nous n'en poursuivions pas leur examen, il convient, malgré tout, de préciser que l'activité évaluative ne peut se résumer aux gestes évaluatifs et/ou aux postures mais renvoi également à une culture de l'évaluation, à des compétences spécifiques. (Jorro & Mercier-Brunel, 2012)

4.2 Postures professionnelles, gestes évaluatifs et registres de pensées

Ainsi, en prenant appui sur les travaux de Jorro (2000; 2003), quatre postures professionnelles, propre à l'enseignant évaluateur, peuvent être mises en exergue, celles-ci pouvant être révélées selon les gestes évaluatifs pratiqués par l'enseignant. Pour enrichir notre problématisation, Anne Jorro (2003) présente, en ce sens, les notions de mondes et de postures professionnelles, que nous allons, désormais, mettre en rapport avec les registres de pensée, présentés, précédemment, par Vial (2001). Dans un souci de lisibilité, nous faisons le choix de résumer ces différents éléments à travers quatre tableaux synthétiques, correspondant aux quatre

32 L'ADMEE-Europe est une association internationale francophone qui réunit des chercheurs, enseignants, formateurs, cadres et autres personnes intéressées par les questions d'évaluation en éducation et en formation. L'évaluation des acquis des apprenants, mais également l'évaluation des formations, des dispositifs, des outils, des programmes et même des systèmes de formation... sont autant de thèmes qui suscitent échanges, rencontres et productions. Site : <http://www.admee-europe.org> Consulté le : 25/03/2016

33 CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.

34 MERCIER-BRUNEL, Y & JORRO, A. (2012). *La compétence évaluative des enseignants : de son évaluation à son développement* [En ligne], p. 1. Repéré à : URL : http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A28_01.pdf. Consulté le : 30/03/2016

postures de cet enseignant évaluateur. De plus, nous souhaitons préciser que les éléments théoriques avancés au sein de ces derniers (ci-dessous) seront accompagnés d'exemples concrets. Illustration visant à la plus fine compréhension des différents points mentionnés en ces termes :

Titre : Regards croisés sur la posture du contrôleur-instructeur

	Monde	Registre de pensées & Valeurs	Gestes évaluatifs
Posture du contrôleur	Le monde de la performance.	Pensée stratégique centrée sur l'autonomie et la motivation des élèves. Valeurs individualistes et méritocratiques.	Cours magistral, évaluation normative et sommative.

Pour illustrer ce tableau, la posture du contrôleur, également appelé "*instructeur*" (Jorro, 2000, p.36), tend à pratiquer régulièrement le cours magistral. Dans cette optique, cet enseignant-évaluateur recherche les meilleurs résultats possibles pour ses élèves. En lien, avec les valeurs méritocratiques et individualistes que nous venons d'énoncer, le sujet, sur lequel porte l'évaluation, est élaboré de façon que les meilleurs élèves puissent réussir, qui par la suite seront montrés en tant qu'exemple.

Titre : Regards croisés sur la posture du pisteur-talonneur-entraîneur

	Monde	Registre de pensées & Valeurs	Gestes évaluatifs
Posture d'entraîneur	Le monde de la maîtrise	Pensée par objectifs cherchant à améliorer la pratique. Valeurs d'efficacité et de dynamisme où le rythme de l'apprenant est pris en compte.	Évaluation diagnostique, formative et certificative.

Associé à cette posture d'entraîneur, également nommé "*pisteur-talonneur*" (Jorro, 2000, p.36), l'enseignant-évaluateur vise donc à séquencer l'apprentissage et organise, progressivement, des évaluations afin de faire le point sur les connaissances des apprenants. Dans ce sens, des exercices sont prévus afin de remédier aux erreurs repérés.

Titre : Regards croisés sur la posture du conseiller-didacticien

	Monde	Registre de pensées & Valeurs	Gestes évaluatifs
Posture de conseiller	Le monde de la construction (constructivisme et socioconstructivisme)	Pensée pragmatique basée sur une approche disciplinaire Valeurs de changements, d'autonomie et de plasticité de l'apprenant	Évaluation régulatrice des apprentissages où l'erreur est considérée comme constructive. Différenciation pédagogique Intérêt pour la démarche plus que pour la note finale

En ce qui concerne cet enseignant évaluateur se trouvant dans une posture de conseiller ou de "didacticien" (Jorro, 2000, p.39), l'objectif concerne moins la note que la phase d'apprentissage. Ainsi, il s'assure que sa demande soit bien assimilée par les apprenants et accueille l'erreur de façon positive, considérée, ici, comme une étape de l'apprentissage.

Titre : Regards croisés sur la posture du consultant

	Monde	Registre de pensées & Valeurs	Gestes évaluatifs
Posture de consultant	Le monde de la compréhension	Pensée humaniste basée sur le respect de soi et de l'autre. Valeurs d'autonomie et de motivation où les trajets personnels sont respectés	Logique d'accompagnement, instauration d'une communauté de pairs, négociation, intérêt pour le rapport au savoir de l'apprenant.

Enfin, dans le cadre de cette posture, l'enseignant évaluateur recherche l'autonomie de l'apprenant. Pour cela, il peut parfois prendre du recul afin de laisser ses élèves réfléchir sur l'origine de leurs erreurs. Passant par l'explicitation du raisonnement, plus que par la rectification, cet enseignant évaluateur accompagne l'élève dans la résolution de problème. Cette illustration nous permet donc de comprendre que cette posture vise à rendre l'élève, acteur de son apprentissage

D'une manière générale, les différents éléments que nous venons d'évoquer permettent de comprendre que les pratiques évaluatives des enseignants sont à problématiser en lien avec un contexte, autrement dit reliées à une vision du monde, des registres de pensées et des gestes évaluatifs, donnant lieu à une posture spécifique. Selon Jorro (2000), nous pouvons noter la place importante prise par l'approche stratégique, comprise dans un monde de la performance où les valeurs méritocratiques sont prônées à l'école (Tenret, 2011). Se trouvant en conformité avec les attentes institutionnelles que nous évoquions précédemment, cette approche semble encore dominer. Pour conclure cette sous partie, nous souhaitons retenir une définition, en cohérence avec notre problématisation, de la posture professionnelle enseignante. Alors, sur quelle définition notre étude se réfère-t-elle?

Prenant appui sur un article³⁵ de Lameul (2006), publié par l'INRP³⁶, une définition de la posture peut être avancée. Partant de la théorie sociocognitive de Bandura (1999), précédemment évoquée, définissant la pratique humaine dans une triangulation réciproque convoquant la personne, l'environnement et le comportement, Lameul (2006) situe la pratique professionnelle enseignante au coeur de l'interaction personne-comportement. Ainsi reliée aux facteurs personnels, elle définit le concept de posture comme la "*manifestation d'un état mental, façonné par nos croyances et orienté par nos intentions qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification*"³⁷ (Lameul, 2006)

Désireux de mettre en exergue des postures professionnelles, dans le cadre de notre étude, cette définition représente, pour nous, un apport théorique considérable, ceci justifiant sa présence au

35 LAMEUL, G., (2006), *Posture professionnelle enseignante en question?* . 8ème Biennale de l'éducation et de la formation. Texte publié par l'INRP.

Repéré à : URL : <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/372.pdf>. Consulté le : 10/04/2016.

36 L'institut national de recherche pédagogique a été dissous en 2010 et se nomme désormais l'Institut français de l'éducation (IFE)

37 LAMEUL, G., (2006), *Posture professionnelle enseignante en question?* . 8ème Biennale de l'éducation et de la formation. Texte publié par l'INRP. [En ligne], p. 3.

Repéré à : URL : <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/372.pdf>. Consulté le : 15/04/2016.

coeur de notre phase de problématisation. Considérant la posture professionnelle enseignante comme la manifestation d'un état mental, Lameul nous invite, dès lors, à élaborer une méthodologie d'enquête, pertinente, afin d'approcher ce dernier. De plus, à la manière de Jorro (2000), nous tenterons, sans prétention, d'élaborer par la suite l'esquisse d'une typologie de postures d'enseignant évaluateur.

5. Tâche prescrite, activité réalisée, activité réelle : De la psychologie du travail à l'évaluation

5.1 Du prescrit au réalisée, de la tâche à l'activité

Pour conclure notre première partie, il nous semble nécessaire d'apporter différents éléments théoriques relatifs au coeur de notre problématique de recherche. Dans ce sens, nous allons nous intéresser plus particulièrement aux concepts de tâches prescrites et d'activités réalisées par l'intermédiaire de Clot (1999) et Ouvrier-Bonnaz (2006), ayant travaillé ensemble de longues années au sein du laboratoire de psychologie, du travail et de l'action du CNAM³⁸. Au travers de leurs contributions scientifiques, nous allons présenter, de façon claire, la distinction existante entre tâche et activité. Il nous semble alors pertinent, dans un souci de clarté, d'approcher la complexité des apports théoriques de Clot (1999) par le lexique, plus accessible, de Ouvrier-Bonnaz (2006).

Ce dernier, chercheur au laboratoire de psychologie de l'orientation de l'INETOP³⁹, pose un problème théorique, tout à fait, intéressant dans le cadre de notre recherche. Dans ce sens, il différencie ce qu'un professionnel doit faire, à savoir cette prescription spécifique, cette tâche à suivre, de ce que ce professionnel fait de cette tâche prescrite, ceci relevant donc de l'activité singulière du professionnel. Dans cette perspective, nous retrouvons l'idée d'une dimension impersonnelle de la tâche que le professionnel s'approprie et transforme en une activité personnelle (Ouvrier-Bonnaz, 2006)⁴⁰. Ces éléments évoqués semblent ainsi déterminant dans le cadre de notre problématique de recherche. En les transposant au niveau des pratiques évaluatives, nous pouvons alors différencier la tâche évaluative, prescrite par différentes recommandations ministérielles au travers de divers textes officiels, de l'activité évaluative relevant, quant à elle, de la singularité de l'enseignant. D'une manière générale, l'enseignant, en s'appropriant de façon personnelle les prescriptions relatives à l'évaluation, fait de cette dernière une activité spécifique. Ceci nous permet d'affirmer qu'il n'est pas suffisant de s'intéresser aux textes officiels, aux tâches prescrites à l'aube d'une réflexion sur les pratiques évaluatives enseignantes mais de pousser cet intérêt aux activités même de l'enseignant, de ce que ce professionnel fait de cette tâche évaluative prescrite, de ce qu'il en dit.

Dans cette perspective, le professionnel, compris dans une situation donnée ne peut se contenter d'exercer la tâche prescrite, comme le formule Ouvrier-Bonnaz "*Si les ouvriers se contentaient de suivre la prescription élaborée par les ingénieurs, jamais rien ne sortirait des chaînes de montage*"⁴¹. Ces propos, en les transposant au niveau des pratiques évaluatives enseignantes, sous-entendent donc le fait que l'enseignant ne peut se satisfaire de suivre les prescriptions relatives à l'évaluation. Comme nous l'évoquions précédemment, l'enseignant est, en effet, au coeur d'un contexte d'enseignement-apprentissage impliquant des apprenants, des situations complexes, des contraintes auxquelles il se doit de répondre. Ceci l'amenant à construire son activité personnelle de l'évaluation. D'un point de vue théorique, cette distinction entre tâche et activité se retrouvent également au coeur des travaux de Leplat et Hoc (1983), qu'ils définissent ainsi : "*La tâche indique*

38 Conservatoire national des arts et métiers

39 Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle

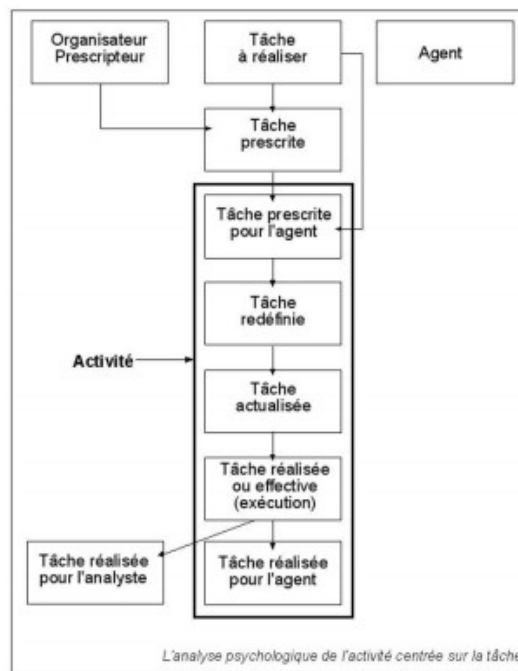
40 OUVRIER-BONNAZ, R. (2006). *Comprendre le travail, c'est compliqué*. Cahors. [En ligne]
Repéré à : URL : http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r2834_61_texte_ouvrier-bonnaz.pdf. Consulté le : 16/04/2016.

41 OUVRIER-BONNAZ, R., op.cit., p. 3

ce qui est à faire, l'activité, ce qui se fait. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations"⁴². Partant de cette définition, l'activité ne peut donc se réduire à une simple application de ce qui est prescrit mais renvoi plutôt à cette capacité pour l'enseignant de transformer cette prescription en une ressource pour agir, s'écartant parfois de la tâche initialement souhaitée.

A l'aube de notre réflexion sur les pratiques évaluatives enseignantes, ces différents éléments théoriques que nous venons de présenter permettent d'associer le travail de l'enseignant à la tâche prescrite, l'un ne pouvant être détaché de l'autre. Ayant conscience de la complexité de ces théories, le schéma, présenté ci-dessous, permet ainsi d'éclaircir la différenciation, que nous venons d'évoquer, entre tâches prescrites et activités réalisées.

Titre : De la tâche à l'activité



43

Schéma n°1. Source : LEPLAT, J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris, PUF, p. 17

5.2 De l'activité réalisée à l'activité réelle

Bien que ces recherches, inscrites dans le courant de l'ergonomie française (Leplat & Hoc, 2000), nous donnent une compréhension plus fine de cette distinction entre le prescrit et le réalisé, les travaux de Clot représentent une richesse, nécessaire pour développer cette conceptualisation de l'activité. Dans cette perspective, ce chercheur soulève une nouvelle distinction autour de l'activité : l'activité réalisée diffère de l'activité réelle. D'une manière générale, l'activité ne peut se résumer, selon lui, à ce qui est réalisé, ce que nous retrouvons dans ses propos où l'activité se définit également par "*ce qu'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire, ce qu'on fait sans vouloir le faire, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'on nous demande de faire, autrement dit les activités suspendues, empêchées ou, au contraire déplacées*" (Clot, 1999, p.119)

La conception de Clot (1999) place ainsi la notion d'activité dans des frontières plus larges. Aussi, ce chercheur amène l'idée que l'activité réalisée ne donne à voir qu'une partie de ce que l'enseignant

42 OUVRIER-BONNAZ, R., op.cit., pp. 3-4

43 LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris, PUF, p. 17, [En ligne].

Repéré à : URL : <https://plone2.unige.ch/admee08/communications-individuelles/m-a8/m-a8-4>.

aurait pu faire parmi un ensemble de possibles. Dans ce sens, il défend une activité réelle comprenant à la fois ce que le professionnel fait, ne fait pas mais également ce qu'il n'a pu faire. Ces précisions théoriques, bien que complexes, constituent une ressource non négligeable pour notre recherche. En effet, en transposant les apports de Clot (1999) à notre objet, les pratiques évaluatives enseignantes sont donc à travailler en couplant l'activité de l'enseignant aux tâches qui lui sont prescrites en termes d'évaluation. De plus, nous nous devons de considérer ces pratiques évaluatives dans une vision globale. Quelles sont les pratiques de l'enseignant concernant l'évaluation scolaire ? Que fait-il ? Qu'est-ce qu'il ne veut pas faire ? Qu'est-ce qu'il fait pour éviter une prescription ? Autant de questions, auxquelles nous devons être attentifs à l'heure de notre phase d'analyse.

Synthèse générale de cette première partie

En tant que jeune apprenti chercheur, cette synthèse est pour nous l'occasion de mettre en exergue la cohérence que nous avons tâché d'établir entre notre problématique de recherche et l'élaboration de notre cadre théorique.

Ayant pour objectif de mener une réflexion autour de l'évaluation, il nous a semblé pertinent de l'approcher par une dimension historique afin de dresser les principales évolutions institutionnelles, théoriques et sociétales. Partant du postulat qu'il existe, autour des pratiques évaluatives enseignantes, une rupture entre les recommandations ministérielles et la pratique même de ces enseignants, nous avons fait le choix de répertorier un ensemble, représentatif d'un contexte actuel, de textes officiels. La sélection de ces derniers s'est, en effet, faite à partir de la rupture épistémologique, symbolisée par l'émergence du concept de compétences depuis les années 1990, concept que nous avons pu présenter au cours de cette phase de théorisation.

Désireux de confronter le discours enseignant à ces textes officiels, afin de définir leurs pratiques réelles d'évaluation, une partie de notre réflexion théorique s'est ainsi focalisée sur une définition et une contextualisation de ces pratiques enseignantes, un axe s'appuyant principalement sur les travaux d'Altet (2002; 2008). Dans cette perspective, les apports théoriques de Clot (1999) et Ouvrier-Bonnaz (2006), abordant les concepts de tâches prescrites et d'activités réalisées, s'inscrivent pleinement dans notre problématique de recherche. L'explicitation de ce choix théorique réside dans le fait qu'il existe autour de l'évaluation, des tâches prescrites, émanant principalement du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, mais également des activités réalisées, celles pratiquées par les enseignants. Une partie de notre analyse se veut, dans ce sens, consacrée à définir la continuité, existante ou non, entre le prescrit et le réalisé de ces pratiques évaluatives.

Enfin, souhaitant dresser une typologie des postures professionnelles propre à ces enseignants-évaluateurs, différents apports théoriques nous ont semblé incontournables et cohérents : Des apports de Vial (2006; 2009; 2012), concernant les valeurs professionnelles et le profil sociologique des enseignants, à ceux de Jorro (2000; 2003; 2012), à propos des gestes évaluatifs et des postures enseignantes en passant par cette précieuse définition d'une posture professionnelle selon Lameul (2006), cette partie théorique s'est donc construite, de manière rigoureuse et réfléchie, autour de notre problématique de recherche, formulée ainsi :

" Les pratiques évaluatives enseignantes: entre prescrit et réalisé. Quelles postures professionnelles? "

Dans l'optique d'y répondre, nous allons désormais présenter la démarche méthodologique envisagée pour notre enquête, objet de notre seconde partie.

DEUXIEME PARTIE : De la théorie à l'empirie

1. Présentation de la problématique & Hypothèses

1.1) *Problématique de recherche*

Dans le cadre de ce dossier exploratoire de recherche, il nous semble pertinent de décrire l'étude empirique menée, fixant les conditions de l'interprétation des résultats obtenus. Dans ce sens, les premières interrogations que nous nous sommes posées concernaient les difficultés rencontrées par les enseignants à l'heure de la notation : Quelles sont les difficultés socio-psychologiques que rencontre l'enseignant dans la pratique de la notation? Quels sont les impacts de l'évaluation sur l'apprenant? La notation est-elle une pratique objective ? Quelles alternatives peuvent être proposées à la notation actuelle? A quel moment a-t-on besoin d'évaluer ? Un travail de recherches bibliographiques a donc été mené dans cette optique et nous a permis de relever différents éléments sur les pratiques de notation enseignante, sur la subjectivité de cette pratique où l'enseignant fait face à des effets influants. En prenant appui sur les diverses recherches menées en docimologie, notre première hypothèse consistait donc à relever une notation peu fiable et non fidèle, que ce soit par les effets d'ordre et de contraste (Bonniol) valorisant une bonne copie au milieu de faible, les effets de contamination (Caverni) permettant de comprendre que l'image que l'on donne de l'élève au notateur - bon ou mauvais - impacte sur la notation. Dans la continuité de ces premières recherches, nous avons également relevé un effet de stéréotypie (Abernot, 1998) présentant, quant à lui, la force du premier résultat donné à l'élève sur les notes suivantes. Enfin, l'effet de halo (Gilly) renvoie à une contamination des résultats à cause d'éléments extérieurs tels que la diction, la qualité de l'écriture. Dans cette perspective, ces différentes recherches sur la notation en elle-même et sur sa subjectivité nous ont amené à approfondir notre réflexion et à mener une démarche nous semblant plus pertinente. Pour comprendre cela, la réflexion menée par Hadji au sein de son ouvrage : "*L'évaluation à l'école : pour la réussite de tous les élèves*" (2015) a pour nous été décisif. Présentant les différentes controverses autour de l'évaluation et les faux débats gravitant autour de cet objet de recherche, cette lecture nous a permis de recentrer notre réflexion. Partant des travaux menés par Hadji (2015), nous souhaitons tendre vers une réflexion scientifique, s'intéressant plus précisément aux pratiques enseignantes. Pour prétendre cela, il nous a semblé nécessaire de nous écarter de nombreux débats, souvent réducteurs, afin de rompre avec cette vision doxastique de l'évaluation, dans laquelle nous nous trouvions à priori. En effet, il semble très réducteur de réfléchir sans cesse à une alternative pour les notes, ce que nous envisagions au départ.

Pour ces différentes raisons et cette lecture décisive, nous avons donc fait le choix d'ouvrir notre réflexion. Comme nous l'avons vu dans notre partie théorique, la docimologie s'est historiquement intéressée à la note, à l'évaluation sommative ayant pour visée une certification sociale. Cependant : "*Evaluer est un acte répété [...] qui ponctue les apprentissages et s'inscrit dans le quotidien de la classe*" (Hadji, 2015, p.29). Ceci nous a donc amené à sortir de cette évaluation n'ayant qu'une fonction sommative et ainsi de s'écarter des premières préoccupations de la docimologie. Cette précision théorique est fondamentale dans l'affinement de notre problématique de recherche, car nous ne pouvons réduire l'évaluation, objet de notre recherche, à une simple notation, cette dernière n'étant qu'une partie d'un ensemble plus dense. Progressivement, notre questionnement s'est donc dirigé vers le rapport entre l'enseignant et l'évaluation. Le problème posé ici n'est donc plus relatif à l'outil "notation", ceci ayant déjà été souvent discuté (Hadji, 2015) mais il concerne bien l'utilisation d'une pratique, ici évaluative, par un enseignant. Dans l'optique de problématiser cette question, il nous a semblé pertinent d'entamer différentes recherches au niveau des recommandations ministérielles et des prescriptions faites au sujet de l'évaluation et de les confronter au discours enseignant. Qu'en est-il de l'évaluation scolaire au sein des textes officiels ? Qu'est ce que l'enseignant fait de ces textes ? Quels sont, pour lui, les objectifs de l'évaluation ?

Quel rapport entretient-il avec l'évaluation ? Quelles fonctions donne-t-il à l'évaluation ? Autant de questions qui sont donc intervenues au cours de nos différentes recherches nous permettant de rompre avec les faux débats (Hadjji, 2015) et d'entrer dans une réflexion scientifique. En effet, en interrogeant le rapport entre le prescrit et le réalisé (Clot, 1999 & Ouvrier-Bonnaz, 2006) autour des pratiques évaluatives, l'objectif de notre recherche se concentre désormais sur la posture professionnelle de l'enseignant-évaluateur. Au coeur de cette phase de problématisation, nous plaçons donc l'évaluation comme un analyseur. En effet, l'évaluation, au coeur d'une situation d'enseignement-apprentissage, représente pour nous un objet déterminant et pertinent afin de poursuivre notre démarche. C'est en tirant ce fil⁴⁴ du contexte, dans lequel il est pris, que nous souhaitons développer une réflexion autour de la posture professionnelle des enseignants du second degré. Sensible à la fréquence d'usage de cette notion et sans définition très précise dans le champ des sciences de l'homme et de la société, notre partie théorique a donc été l'occasion pour nous de proposer une définition de la posture professionnelle (Lameul, 2006) et d'un questionnement par rapport aux notions qui lui sont connexes: attitude, perspective, style d'enseignement, etc.

Dans le cadre de notre démarche, il nous semble donc pertinent de mettre en exergue, de façon concise, l'évolution de nos interrogations, les transformations dans nos orientations de recherche mais aussi les lectures décisives dans cette phase de problématisation, nous conduisant progressivement à la problématique de recherche suivante :

Les pratiques évaluatives enseignantes: entre prescrit et réalisé. Quelles postures professionnelles?

1.2) Hypothèses

Dans l'optique de répondre à cette problématique, nous avons déterminé différentes hypothèses :

H1 : Les conceptions enseignantes sur leurs activités évaluatives sont majoritairement orientées vers de l'évaluation mesure, comprenant la notation et une dimension sommative.

H2 : Le corps enseignant est confronté à une discontinuité entre les recommandations ministérielles relative à l'évaluation et la réalité d'une situation d'enseignement apprentissage.

H3 : Une distorsion est repérable entre les tâches évaluatives prescrites et celles réalisées par l'enseignant-évaluateur

H4 : L'évaluation, en tant qu'analyseur, permet de mettre à jour une typologie de postures professionnelles chez l'enseignant-évaluateur.

H5 : Le rapport personnel de l'enseignant à l'évaluation est révélateur d'une posture professionnelle spécifique pouvant s'expliquer par le poids de l'expérience.

Ces différentes hypothèses tendent à mettre en exergue un décalage, ou non, entre le prescrit et le réalisé relatif aux pratiques évaluatives mais nous permettront également d'observer la possibilité, ou non, de dresser une typologie de posture d'enseignant-évaluateur.

⁴⁴ Terme utilisé afin de montrer la complexité et l'ampleur d'une situation d'enseignement-apprentissage où l'évaluation ne représente qu'une partie de celle-ci.

2. Opérationnalisation de la recherche

Après avoir présenté l'état de l'art et la problématique de recherche, il s'agit ici de proposer la méthodologie que nous avons employée pour valider ou infirmer nos hypothèses, préalablement déterminées.

2.1) *L'entrée sur un terrain de recherche*

Cette partie représente pour nous l'occasion de préciser notre entrée sur le terrain de recherche déterminé pour notre étude, la posture que nous avons adoptée, en tant que jeune apprenti chercheur, et les précautions que nous avons souhaité prendre afin de respecter une certaine éthique de la recherche scientifique. Dans le cadre de ce dossier exploratoire de recherche, nous avons entrepris des démarches dans l'optique de trouver un terrain de recherche répondant aux objectifs de notre recherche, projet préalablement validé par notre université. Dans ce sens, nous avons fait le choix d'envoyer une lettre à un lycée général public d'une ville de Normandie, celle-ci présentant l'objet de notre recherche et notre souhait de nous entretenir avec différents enseignants de cet établissement. Rappelant l'anonymat des démarches entreprises, nous avons également précisé que ces recherches s'inscrivaient dans le cadre d'un cursus universitaire et que les données recueillies étaient à des fins de recherche scientifique. Désireux de trouver un terrain de recherche, nous avons tout de même continué nos approches dans différents établissements de la région rouennaise, en attente d'une réponse favorable de ce premier contact. Après avoir, finalement, été accepté sur ce terrain de recherche, un entretien téléphonique nous a permis de convenir d'un rendez-vous afin que nous puissions détailler plus amplement notre démarche. Au cours de cette rencontre, le chef d'établissement nous a précisé la nécessité, malgré son accord, de nous présenter au secrétariat à chacune de nos venues, rituel auquel nous nous sommes tenus durant l'intégralité de notre étude.

Dans la continuité de cette présentation synthétique permettant de mettre en exergue notre prise de contact et notre entrée sur notre terrain de recherche, il nous semble pertinent de préciser notre logique d'action afin de fixer les entretiens et de rencontrer notre population d'étude. Souhaitant limiter les déplacements, notre terrain se trouvant relativement éloigné géographiquement de notre lieu de vie, notre première venue a donc eu pour objectif de rencontrer le maximum d'enseignants afin de convenir d'un éventuel entretien. Lors de cette première journée, nous avons pu présenter notre projet à seize enseignants différents et ainsi échanger nos coordonnées. Par la suite, nous nous sommes déplacés pour conduire des entretiens avec les enseignants étant disponibles en premier. Lors de ces venues, nous en avons également profité pour relancer les enseignants déjà contactés ou trouver de nouveaux enseignants, susceptibles de répondre favorablement à notre démarche. Dans cette perspective, nous souhaitons préciser qu'il a été décisif pour nous de maintenir un contact régulier avec l'ensemble de l'équipe pédagogique de cet établissement. En effet, manifestant un intérêt continu, nous avons pu mener douze entretiens malgré les différentes contraintes, notamment temporelles, auxquelles notre population d'étude est confrontée. Menant une recherche auprès d'enseignants du secondaire, nous devons, en tant que jeune apprenti chercheur, nous adapter aux vacances scolaires, aux préparations de conseil de classe, aux congés maladies, aux corrections des examens blancs, autant d'événements pouvant retarder ou mettre en péril un contact pourtant établi. Les potentiels limites rencontrées seront avancées, plus précisément, dans la suite de ce dossier exploratoire.

2.2) *Paradigme, visée et démarche épistémologique*

Au coeur de notre présentation méthodologique, nous souhaitons également mettre à profit nos connaissances théoriques, cumulées au cours de notre cursus universitaire⁴⁵, et venant enrichir notre réflexion. D'un point de vue épistémologique, notre recherche empirique ne se donne pas pour

45 Ici, nous mobilisons un cours dispensé dans le cadre de notre Master intitulé "Epistémologie"

objectif de transformer, d'améliorer ou d'optimiser les pratiques enseignantes. Ainsi, nous pouvons avancer le fait que cette étude se trouve plus dans une visée heuristique, compréhensive que praxéologique. En effet, notre démarche consiste à problématiser les pratiques évaluatives des enseignants du second degré en cherchant à saisir le sens que ces individus donnent à leur conduites, à leur pratiques, notamment en terme d'évaluation. Dans ce sens, cette recherche dirigée vers les conceptions, les représentations des enseignants se situe bien dans une visée compréhensive. Cette précision méthodologique nous semble primordial car elle permet également d'expliquer le choix de notre outil de recueil de données : l'entretien, instrument souvent privilégié de la recherche compréhensive. Dans cette perspective, le fait de préciser notre intention, nous amène à placer notre démarche au sein d'une recherche dite "fondamentale". Ne cherchant pas à améliorer les pratiques évaluatives enseignantes, ce qui pourrait être l'intention d'une recherche appliquée, notre réflexion *"porte sur des théories ou des principes de base et vise à accroître les connaissances d'un domaine, sans se préoccuper de ses applications pratiques"* (Angers, 2000, p.9). Enfin, comme nous l'évoquions lors de notre partie théorique, l'enseignant est inscrit dans un contexte d'enseignement apprentissage comprenant également l'apprenant, ses pratiques sont, comme nous l'avons vu, contextualisées et nous sommes conscients que notre étude se focalise sur une partie des pratiques enseignantes. Ainsi, il nous semble pertinent de relever le fait que notre recherche se situe ainsi dans un paradigme situationniste. Les différents éléments évoqués insèrent l'enseignant dans une situation d'enseignement apprentissage complexe et dynamique. Bien que ce professionnel représente le coeur de notre réflexion, nous nous devons d'être rigoureux et ne pas le détacher de son contexte, des apprenants, d'une situation.

2.3) Une recherche qualitative

Dans le cadre de cette recherche exploratoire, nous souhaitons aboutir à des propositions de résultats théoriques novateurs permettant de créer des articulations pertinentes avec les concepts préalablement évoqués lors de notre phase de théorisation. De plus, il convient pour nous de mettre en exergue de nouveaux concepts dans un champ théorique donné, à savoir l'évaluation. D'un point de vue épistémologique, notre démarche empirique a donc pour visée de confronter le discours de l'enseignant à la théorie. Au vue de notre raisonnement et de la conduite de nos recherches, nous pouvons avancer le fait que notre étude s'insère dans une démarche hypothético-déductive. En effet, partant de la littérature existante sur notre objet de recherche, nous avons émis différentes hypothèses que nous tenterons de vérifier auprès de la population étudiée. Avant d'explicitier le choix de nos outils de recueil de données, rappelons dans quelle perspective notre étude s'inscrit.

Dans ce sens, nous avons opté pour une démarche qualitative car nous souhaitons comprendre les représentations, les pensées construites par ces enseignants autour de l'évaluation mais également la description de ses pratiques, leur façon de faire, le but, la visée de leurs actions. Ainsi *"dans sa quête visant à nommer, le chercheur est en fait à la poursuite de significations. La recherche des significations est permanente et constante dans la vie humaine"* (Paillé & Mucchielli, 2003, pp. 7-9). Dans cette perspective, au vue de notre échantillon, la démarche qualitative que nous avons entreprise ne peut prétendre à la généralisation des résultats avancés. Bien que ces propositions de résultats, que nous développerons dans la suite de ce dossier, concernent seulement le groupe d'enseignants étudiés, ils n'en restent pas moins dépourvus d'exemplarité. Nous avons donc choisi une étude qualitative afin de mieux comprendre les représentations enseignantes autour des pratiques évaluatives, objet complexe à traiter. Désireux d'atteindre cet *"état mental"* (Lameul, 2006) de l'enseignant, difficile mesurable via des données chiffrées, il nous semble pertinent de mobiliser un outil de recueil de données spécifique : l'entretien.

Dans la continuité de notre présentation méthodologique, nous allons désormais mettre en exergue les caractéristiques de notre terrain d'étude ainsi que ceux de notre population étudiée. Nous terminerons par une explicitation des outils mobilisés pour analyser nos données recueillies.

3. Méthodologie de la recherche

3.1) Terrain d'enquête & Population d'étude

Dans le cadre de ce dossier exploratoire, notre étude porte sur un lycée général public d'une ville de Normandie, ceci s'expliquant par le faible nombre de recherches scientifiques (Jorro, 2000) portant sur ces établissements publics généraux, élément que nous avons pu relever au cours de notre état de l'art. Bien que quelques chercheurs nous documentent sur les pratiques évaluatives menées par des enseignantes du primaire et du secondaire (Chouinard et al., 2005 ; Thomas, Daudelin, Desjardins, & Dezutter, 2011), aucun d'entre eux questionnent en profondeur les pratiques évaluatives des enseignants au lycée, ceci expliquant la raison de notre terrain de recherche. Préalablement évoqué, notre population d'étude concerne donc des enseignants du second degré, exerçant au sein de ce lycée public général. Travaillant sur l'évaluation, ils représentent pour nous une opportunité de mieux comprendre les pratiques évaluatives. De plus, acteurs du système éducatif, ils semblent que ce public soit le plus à même de répondre à nos questions, relatives aux textes officiels, aux pratiques évaluatives, aux débats environnant leur profession. Il nous semble ainsi pertinent d'interroger le praticien pour comprendre la pratique. D'une manière générale, lié à la recherche qualitative que nous menons, un échantillonnage empirique a été décidé, celui-ci n'étant aucunement représentatif de la population générale. Cependant, souhaitant problématiser les pratiques évaluatives, il nous a semblé intéressant de sélectionner des enseignants de sexe différents, de disciplines diverses mais aussi d'années d'expériences variées, autant de variables pouvant impacter le discours de l'enseignant sur l'évaluation que nous avons résumé dans un seul et même tableau (voir annexes n°1). Pour illustrer cela, nous pouvons faire l'hypothèse qu'un enseignant peu expérimenté ne construira pas le même rapport à l'évaluation qu'un enseignant cumulant de nombreuses années d'enseignement, conjecture que nous pourrions vérifier ou infirmer lors de notre phase d'analyse.

3.2) Outil de recueil de données

Tout d'abord, au vue de notre problématique de recherche, aucun élément discriminant n'apparaît pour le choix d'un outil de recueil de données spécifique. Cependant, souhaitant rompre avec le sens commun selon lequel les pratiques enseignantes ne recouvrent qu'un caractère purement observable, différents travaux (Altet & Vinatier, 2006), évoqués dans notre cadre théorique, nous ont permis de comprendre que la pratique enseignante est un objet complexe, dynamique, celui-ci pouvant être approché de différentes manières et non par l'unique intermédiaire de l'observation. Dans ce sens, nous avons fait le choix de l'entretien semi-directif comme outil central de recueil de données, celui-ci nous apparaissant comme novateur à l'aube d'une réflexion sur les pratiques évaluatives enseignantes. Pour compléter et enrichir notre démarche, une observation a été mobilisée comme outil complémentaire. Dans ce sens, nous présenterons dans un premier temps les caractéristiques de l'entretien semi-directif, avant d'en justifier son utilisation, puis nous procéderons de la même manière concernant l'observation.

Dans cette perspective, l'entretien semi-directif est une technique communément utilisée lors d'études exploratoires, pouvant être classée au coeur des approches non directives des démarches qualitatives. Travaillant sur les pratiques évaluatives et plus particulièrement les représentations enseignantes autour de ces pratiques, l'entretien semi-directif s'inscrit pleinement dans ce cadre de recherche. En effet, dirigé vers une meilleure connaissance de la conception enseignante autour des pratiques évaluatives, l'entretien semi-directif représente également pour nous le moyen d'obtenir une description de leurs pratiques. Selon Grawitz (1993), l'entretien semi-directif peut être défini comme : *"une communication orale ayant pour but de transmettre des informations de l'enquête à l'enquêteur"*. Dans le cadre de notre recherche, cet outil représente ainsi un bon compromis entre l'entretien directif et non directif, permettant de ce fait d'orienter l'enseignant vers des thèmes précis

que nous avons délimités au préalable, tout en garantissant une certaine marge de liberté aux répondants. Cette méthode est donc adaptée à notre démarche car nous souhaitons obtenir des réponses complètes à nos différentes interrogations. De plus, la possibilité d'orienter l'interviewé vers des thèmes prédéfinis est un moyen efficace pour nous de recueillir des réponses complètes en lien direct avec notre problématique, tout en concevant une liberté d'adaptation en fonction des spécificités de chacun. Au travers de cette technique, nous avons pu mener des entretiens très fructueux et profonds avec les enseignants de ce lycée public général afin de mieux cerner la question de l'évaluation. Pour cela, nous avons élaboré une grille d'entretien (voir annexe n°2, p. 47) articulé autour de cinq thèmes principaux, ainsi que des possibles relances selon la dynamique de l'entretien. Ces thèmes ont été définis à partir des connaissances que nous avons et voulions acquérir du sujet mais également en intégrant des éléments introduits dans notre partie théorique. En définitive, l'entretien semi-directif, même si il ne permettra pas de généraliser les conclusions, procède d'une démarche apte à valider la compréhension des pratiques évaluatives enseignantes et est donc justifiée dans le cadre d'un travail de recherche exploratoire tel que le nôtre. Autour de ces entretiens, notre objectif, en tant que jeune apprenti chercheur, vise donc à mieux comprendre la conception de ces enseignants concernant l'évaluation, d'obtenir des informations relatives à leurs pratiques évaluatives mais également de répondre à notre problématique de recherche, en les questionnant sur des débats - tel que la note – demandant alors un certain positionnement personnel et/ou professionnel. Par l'ensemble des arguments que nous venons d'évoquer, cet outil de recueil de données nous semble pertinent dans l'optique de révéler différentes postures d'enseignants-évaluateur.

Parallèlement, nous avons conduit une observation dans l'optique d'enrichir notre réflexion et d'illustrer une posture d'enseignant-évaluateur, révéler au cours de l'analyse de contenu. Cette observation portant sur un rendu de copie implique à la fois l'enseignant et l'apprenant et nous permet ainsi de confirmer notre cadre théorique rappelant que la pratique enseignante, même évaluative, est à mettre en lien avec un contexte et notamment des apprenants. Dans ce sens, un protocole d'observation désengagée (Grawitz, 1993) a été entrepris. Concernant notre posture, nous ne sommes pas intervenus auprès du groupe observé, à savoir une classe de Terminale STMG. Recueillant différentes informations relatives aux comportements et aux interactions, nous avons tout de même conscience que notre présence, au fond de la classe peut venir modifier les habitudes du groupe observé, ce que nous nommerons "*le paradoxe de l'observateur*" (Labov, 1976). Ainsi, comme nous le rappelle Mucchielli : "*Dans la pratique, l'observation ne va pas de soi. D'une part, elle implique l'idée d'une attention soutenue portée à une réalité sociale, et avant de commencer son observation l'enquêteur doit avoir à l'esprit la problématique qu'il s'est fixée car il s'agit de se concentrer sur un objet précis. Par ailleurs, l'ethnologue doit rester lucide quant à la perturbation occasionnée par sa présence. L'observateur doit apprendre qu'il n'observe probablement jamais le comportement qui aurait eu lieu en son absence*" (Mucchielli, 1996, p.147). Conscient de ces réserves évoquées précédemment, le choix de cet outil de recueil de données nous paraît, malgré tout, pertinent dans le cadre de notre étude. Accédant à un ensemble de pratiques, à un groupe – en tant que groupe – et allant donc au-delà de l'individu, cette observation représente un outil complémentaire visant à illustrer l'impact d'une posture professionnelle spécifique d'un enseignant-évaluateur lors d'un rendu de copie.

Pour conclure, ces méthodes de recueil de données ont été employées de par leur pertinence par rapport à l'étude qui devait être réalisée mais également parce qu'elles s'appuient sur une approche qui répond aux critères des normes de recherches en science de l'éducation.

TROISIEME PARTIE : Les résultats de notre étude empirique

" A priori, toute parole orale ou écrite, spontanée ou suscitée, peut être soumise à l'analyse de contenu "

BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*, Paris, PUF

1. *Recueil et analyse des données*

Dans le cadre de notre recherche, nous procédons à une analyse de contenu catégoriel par thématiques (Bardin, 1977). Inscrite dans une perspective logico-sémantique, cette analyse vise à repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers du discours. Pour réaliser cette tâche, nous avons procédé en deux étapes : la détermination des unités significatives et leur catégorisation. Associés à ces catégories communes, différents thèmes spécifiques aux entretiens ont été abordés dans l'optique de répondre à nos préalables hypothèses. D'un point de vue méthodologique, l'analyse de contenu, que nous avons réalisé, *" défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème "* (Blanchet & Gotman, 1992, pp. 97-98) et se trouve alors cohérente *"avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations, et non d'actions"* (Blanchet & Gotman, 1992, p. 98).

Pour l'ensemble des entretiens menés, nous nous sommes assurés que l'interviewé avait bien saisi l'objet de notre recherche en détaillant la procédure de l'entretien : le thème, l'objectif, tout en garantissant l'anonymat, la confidentialité de ses propos et la liberté de répondre. Tout au long de notre démarche méthodologique, nous avons pu enregistrer chacun de nos entretiens dans le but d'être au coeur du discours des répondants. En tant que jeune apprenti chercheur, notre souci fut de rester fidèle et d'adopter une posture de reformulation afin de rester au plus près de leur parole, ceci amenant parfois le répondant à clarifier sa pensée. L'analyse de contenu que nous allons présenter porte sur quatre enseignants : un enseignant d'Histoire Géographie (Paul), une enseignante (Sophie) et un enseignant de Français (Jean) et une enseignante d'Espagnol (Garbine). En annexes figure l'ensemble de nos tableaux d'analyse composés des catégories, des thèmes, des extraits, des idées principales et des ouvertures scientifiques envisageables pour notre recherche (voir annexe n°3).

2. *Analyse de contenu des entretiens semi-directif*

Prenant appui sur les tableaux réalisés (voir annexe n°3, p. 49), cette partie est consacrée à une synthèse de chaque entretien analysé nous permettant ainsi de mettre en exergue les éléments les plus pertinents pour notre recherche. Dans l'optique de répondre à notre problématique de recherche, ces quatre entretiens font l'objet de quatre postures différentes d'enseignant-évaluateur, dont nous allons désormais présenter leurs principales caractéristiques.

2.1) *Entretien n° 1 : Synthèse & Apports scientifiques⁴⁶*

"L'évaluation, c'est l'expérience de la folie selon Einstein" (Sophie, enseignante de Français)

L'entretien semi-directif s'est déroulé le Vendredi 12 février dans une salle réservée aux enseignants du lycée. Il concerne Sophie, âgée de 39 ans et enseignante de Français possédant une ancienneté de 12 ans à son poste. L'ensemble de ces informations ont été recueilli de façon informelle, c'est pourquoi le lecteur ne trouvera pas trace de ce type de questions au sein de la retranscription de l'entretien. Dans le cadre de notre recherche, cet entretien présente une grande richesse d'informations sur laquelle nous pouvons nous appuyer afin de répondre à notre problématique de recherche. Nous avons donc recueillis différents éléments relatifs aux thèmes préalablement définis. Dans un premier temps, sur le thème des pratiques de notation, nous pouvons

46 L'entretien est en annexe 5 de notre dossier, p. 65

avancer le fait que Sophie, considérant le débat sur la note comme une fausse polémique (Hadji, 2015), définit la note comme un élément de comparaison entre les élèves mais également un repère intergénérationnel. Bien qu'elle semble résignée face au système d'évaluation français actuel dans lequel elle n'a plus foi, elle ne remet que partiellement en cause son fonctionnement. En effet, Sophie développe une conception paradoxale autour de l'évaluation : D'une part, elle attribue une fonction primordiale et indispensable à ce système évaluatif, à savoir une réponse aux attentes institutionnelles. Dans cette perspective, elle souligne l'importance accordée à ses résultats par les parents d'élèves, les élèves mais aussi le corps enseignant (Hadji, 2015). Cependant, et ceci vient former le paradoxe évoqué, Sophie amène l'idée que l'évaluation est une machine de reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1972) où les mêmes élèves réussissent et les mêmes échouent. Partant de ce constat, cette enseignante adopte une posture particulière afin de contrer ces inégalités sociales que l'école reproduit, notamment par l'évaluation, considérée comme accélérateur des écarts entre ces différents élèves. En effet, estimant l'évaluation comme un système ne profitant qu'à certains élèves dit "scolaires", Sophie pratique une évaluation spécifique et originale où elle cherche à mettre en valeurs les élèves, non seulement en français mais également sur des activités sortant complètement de sa discipline (chorégraphie, macaron). Cette posture évaluative et les propos recueillis nous permettent donc d'avancer le fait que Sophie cherche sans cesse à contourner l'institution et ses attentes. Pour illustrer cela, nous pouvons avancer deux éléments : une faible connaissance des textes officiels portant sur l'évaluation et des prescriptions jugées non réalisables sur le terrain et peu objectives. La spécificité de cet entretien réside dans ce discours résigné et détaché du système éducatif français, perpétuellement remis en question. Dans ce sens, Sophie évoque des manques au niveau institutionnel et notamment des ressources qui ne sont pas transmises par l'éducation nationale. Dans ce système, cette enseignante déplore, par exemple, l'impossibilité de transmettre un véritable "savoir-écrire". Dans le cadre de notre recherche, il nous semble pertinent de mettre l'accent sur ces critiques de Sophie vis à vis du système évaluatif car c'est à partir de celles-ci que découle sa posture et son rapport spécifique à l'évaluation. Se considérant comme une faussaire, Sophie définit l'évaluation comme une suite de chiffres et cherche à truquer cette note chiffrée. En lien avec ses propos, deux éléments de réflexion nous semblent primordiaux : Tout d'abord, le discours de Sophie nous permet d'affirmer qu'elle considère l'évaluation dans sa simple dimension sommative et certificative. Par ailleurs, elle adopte une posture innovante d'enseignante-évaluatrice. Remettant en cause la portée égalitaire du système éducatif et argumentant l'inefficacité de l'évaluation, Sophie évalue tout ce qui peut faire l'objet d'une évaluation (Hadji, 2015), en ne se préoccupant, aucunement, des recommandations ministérielles. Dans ce sens, bien que cette enseignante connaisse les prescriptions autour d'une évaluation bienveillante, qu'elle définit comme une mise en avant des savoirs des apprenants et non de leurs faiblesses, Sophie marque une réserve quant à cette bienveillance. Pour elle, l'évaluation bienveillante amène le risque d'une baisse des exigences et une forme de trahison pour l'élève. Dans cette logique, Sophie se refuse de mentir à ses élèves et se définit comme *"une peau de vache"* à l'heure de la notation. Malgré tout, elle relativise cette sévérité qui s'effectue, selon elle, dans un esprit bienveillance visant à préparer au mieux ces apprenants à leur avenir. De plus, Sophie développe une forme de culpabilité professionnelle en se considérant comme complice d'un système qu'elle déplore. Elle reconnaît alors l'injustice de l'évaluation qu'elle doit mener. Pour contrer cela, cette enseignante profite pleinement de cette liberté pédagogique, que ce soit dans son enseignement mais aussi dans son évaluation. Menant une évaluation globale, reposant sur son expérience professionnelle, Sophie ne prend pas en compte la montée des compétences (Romainville, 1976). Partant de ces éléments, une première posture d'enseignant-évaluateur peut être mise en exergue : celle **de l'innovation et des possibles**. Prenant sa source dans une réaction manifeste d'un système évaluatif français jugé reproducteur d'inégalités sociales, cette enseignante amène, en conséquence, une dimension innovante et parfois ludique à l'évaluation : il faut évaluer tout ce qu'on peut évaluer.

2.2) Entretien n°2 : Synthèse et Apports scientifiques

"L'évaluation, stratégie d'enseignement" (Jean, enseignant de Français)

L'entretien semi-directif s'est déroulé le Vendredi 12 février dans la salle F114 du lycée. Il concerne Jean, âgée de 45 ans et enseignant de Français possédant une ancienneté de 21 ans à son poste. Cet entretien, malgré un contenu très dense, consolide aujourd'hui entièrement notre objet d'étude. Dans le cadre de notre recherche, ce répondant nous apporte différents arguments pertinents concernant les pratiques de notation et le regard qu'il porte sur celles-ci. Reconnaisant la légitimité institutionnelle de la note, vecteur de comparaison entre les élèves, il souligne tout de même la brutalité de celle-ci. Pour cet enseignant, il est essentiel de lui attribuer une fonction ludique, de jouer avec elle et de se l'approprier en tant que technique au service de l'enseignement. Dans cette logique, Jean considère également le débat sur la note comme réducteur (Hadji, 2015) car il lui semble plus pertinent de composer avec cette pratique de façon intelligente, plutôt que de rechercher une alternative. Partant du principe que la note n'est pas un moyen de pression, cet enseignant s'applique, cependant, à utiliser la note d'une manière positive. Dans cette perspective, cette pratique (Altet, 2006) est pour lui un moyen de mettre en exergue l'investissement des élèves et de valoriser les efforts. Par ailleurs, cet enseignant développe l'importance de l'évaluation formative. Ses propos nous permettent de comprendre l'attention qu'il porte aux méthodes d'apprentissages de ses élèves, à leur implication, leur investissement. Dans ce sens, Jean ne regarde pas seulement le produit, la production finale mais évalue également les processus (Vial & Bonniol, 2009). Il accorde donc une place non négligeable à l'évaluation formative, en plus de celle ayant une visée certificative. Parallèlement, cet enseignant s'implique dans le suivi individuel des élèves en allant à leur rencontre, ce qu'il nomme *"l'évaluation individuelle basée sur des notions extrascolaires"*. Cet entretien nous dévoile également le regard porté par cet enseignant sur les textes officiels relatifs à l'évaluation des acquis des élèves au lycée. Pour lui, un fossé est repérable entre les compétences définies par l'institution et le niveau réel de sa classe. Ce constat l'amène à relativiser ses exigences et lui demande de s'adapter dans son évaluation. Nous pouvons illustrer cela par le travail qu'il mène sur le lexique au détriment parfois de l'orthographe des élèves. D'une manière générale, Jean développe, tout au long de l'entretien, des valeurs professionnelles de respect : respect de l'autre, respect du travail effectué, respect de l'institution. Dans le cadre de notre recherche, ces éléments nous amènent à placer cet enseignant de français dans un courant de pensée évoqué lors de notre phase de théorisation : la pensée humaniste (Vial, 2008). Malgré tout, notre répondant regrette le fait que l'expérience du professionnel ne soit pas prise en compte par l'institution à l'heure des réformes dans le champ de l'évaluation (aide personnalisée, l'orientation, l'évaluation par compétences). Dans cette optique, Jean souligne une forme de démagogie institutionnelle où les enjeux économiques prennent le pas sur la réussite des élèves. Partant de ce constat, nous pouvons noter un conflit d'intérêt entre cet enseignant et l'institution, lui plaçant l'humain au cœur de sa profession et reprochant à l'institution de défendre des intérêts peu honorables. Par conséquent, Jean verbalise un décalage entre la théorie et la pratique, entre les prescriptions institutionnelles et la réalité de son activité professionnelle, notamment en terme d'intérêts et d'attentes. Adoptant une posture humaniste dans son enseignement, Jean développe, malgré tout, des stratégies évaluatives. N'étant pas réfractaire vis à vis de la note, maintenant une grande prudence dans cette pratique, cet enseignant considère l'évaluation au service des apprentissages. Ainsi, des stratégies de différenciation sont mises en place, ceci nécessitant un travail supplémentaire pour l'enseignant : une bonne connaissance du profil des élèves. Basée sur son expérience professionnelle, Jean mène une évaluation valorisante, récompensant les efforts. Cependant, il se sert également de cet outil pour sanctionner un élève négligeant ses capacités. En prenant appui sur les principaux éléments mis en exergue au sein de cette synthèse, notre recherche peut s'enrichir par l'intermédiaire d'une nouvelle posture : celle du **stratège-humaniste**, stratège de par l'évaluation qu'il mène, humaniste dans le respect accordé à autrui.

2. 3) Entretien n° 3 : Synthèse et Apports scientifiques

*"Il y a le moi et l'enseignant, c'est un dédoublement de personnalité"
(Paul, enseignant d'Histoire-Géographie)*

L'entretien semi-directif s'est déroulé le Vendredi 04 Mars dans une petite salle de documentation du lycée. Il concerne Paul, âgé de 29 ans et enseignant d'Histoire-Géographie possédant une ancienneté de 5 ans à son poste actuel. Cet entretien représente une véritable richesse pour notre recherche. Précisons que l'anonymat du répondant reste préservé.

Tout d'abord, cet enseignant d'Histoire-Géographie mais aussi d'EMC considère la note comme une préparation à la vie en société. Il attribue donc une fonction sociale à l'évaluation (Hegel, 2000). Dans le cadre de ces pratiques de notation, Paul n'accorde pas de place à l'affect mais reconnaît, paradoxalement, la subjectivité de cette pratique. De plus, il souligne l'importance de changer le regard donné à la mauvaise note. Entretenir une culture de la mauvaise note est, selon notre répondant, *"destructeur"*. Ce positionnement n'entraînant pas *"la fonction essentielle de la note : la remise en question"*. Définissant l'évaluation comme l'attribution continue de notes, cet enseignant ne reconnaît alors que la dimension normative, sommative et certificative de l'évaluation.

Par ailleurs, Paul reconnaît également un décalage entre les prescriptions institutionnelles relatives et la tâche évaluative réalisée (Clot, 1999). Pour illustrer cela, notre répondant met l'accent sur le pragmatisme du terrain empêchant l'application du prescrit et l'absence d'un intermédiaire entre l'enseignant et l'institution. Ce manque de dialogue, entraînant selon lui une méconnaissance des pratiques enseignantes, est à l'origine d'un paradoxe institutionnel : il prend l'exemple de l'évaluation par compétences, partie intégrante des recommandations ministérielles mais demandant une charge importante de travail et un effectif limité, ce qui n'est actuellement pas la tendance.

Cet entretien nous dévoile également des informations concernant le cadre d'enseignement mis en place par cet enseignant. Pratiquant régulièrement le cours magistral, Paul met en place un dispositif répressif (règlement de la classe, consignes, *"système régalien"*). Cet argument peut être rattaché à la posture du contrôleur (Jorro, 2000) où l'enseignant entretient des valeurs méritocratiques et individualistes, valorisant les efforts et cherchant les meilleurs résultats possibles de ses élèves. En interrogeant cet enseignant sur ses logiques d'actions, une posture d'enseignant-évaluateur peut être mise en exergue. En effet, Paul se considère comme un personnage de théâtre, un scénariste jouant un rôle dans la classe. Cet acteur enseignant représente pour lui une *"sécurité psychologique"*. Concernant l'évaluation, cette mise en scène apparaît également, nous pouvons prendre l'exemple du rendu de copie où la mauvaise est dramatisée. En prenant appui sur les propos de Paul, nous pouvons noter un rapport à l'évaluation basée sur un vécu personnel et des expériences douloureuses (élève moyen). Pour notre recherche, il nous semble pertinent d'analyser cette **posture du scénariste-contrôleur** d'un point de vue psychologique. En effet, cet entretien nous amène à penser que cet enseignant a vécu des blessures narcissiques. Par conséquent, il projette sur ses élèves son expérience passée. Nous pouvons illustrer cet argument avec le problème de l'autodidacte ou du self men man qui s'en est sorti seul et qui projette, désormais, ce modèle idéal sur des élèves. Dans ce sens, nous pouvons évoquer le principe de résilience (Cyrulnik, 2011) car Paul a réussi à tirer profit de ses expériences négatives. Cependant, l'expérience d'enseignant réactive l'affect, sentiment qu'il réfute et exclu de sa pratique. De plus, la classe représente un accélérateur d'inconscient et resurgit, ici, son expérience d'élève. Dans cette optique, ceci peut expliquer le fait qu'il exige aux élèves ce que lui s'est exigé. Nous comprenons, dès lors, qu'il existe toujours une correspondance entre le vécu d'élève et celui de d'enseignant. Malgré tout, le risque de cette posture du scénariste-contrôleur est de devenir tyrannique, cette statue de pygmalion qui est belle lui résiste, et ainsi de faire porter à ses élèves leurs échecs et créer de nouvelles blessures narcissiques. Nous pouvons donc interpréter cette posture comme une sécurité psychologique mais aussi comme un moyen de cacher ce narcissisme. Blessé au départ, de par son vécu scolaire, il en demeure fragile car il ne supporte pas l'échec et la non motivation d'un élève.

2.4) Entretien n°4 : Synthèse et Apports scientifiques

*"Dans les textes officiels, on a beaucoup de théories, une très grande rigueur, c'est une référence"
(Garbine, enseignante d'Espagnol)*

L'entretien semi-directif s'est déroulé le Jeudi 25 Février dans la salle des enseignants. Il concerne Garbine, âgé de 26 ans et enseignante d'Espagnol, possédant une ancienneté de 2 ans à son poste actuel. Cet entretien est, pour nous, l'occasion de mettre en exergue une autre posture professionnelle d'enseignant-évaluateur. En tant que jeune apprenti chercheur, nous avons donc questionner cette enseignante sur des sujets (débat sur la note, évaluation par compétence, textes officiels) demandant un certain positionnement et révélant ainsi différentes logiques d'actions, venant enrichir notre recherche. Dans un premier temps, cette enseignante reconnaît une légitimité à la note, servant de repère pour les élèves mais aussi les parents. Elle définit donc la note comme un baromètre et se positionne concernant le débat sur la note : Garbine juge les pratiques de notation comme difficilement remplaçables du fait de son ancrage institutionnel. De plus, nous pouvons relever sa volonté de justifier sa capacité à noter les élèves de manière objective.

Garbine est la plus jeune de nos répondantes, cette précision est centrale. En effet, s'appuyant sur une faible expérience professionnelle, cette enseignante développe une conception de l'évaluation tout à fait nouvelle pour notre réflexion. Reconnaisant les bienfaits de l'évaluation par compétences, cette enseignante développe, malgré tout, une conception sommative autour de l'évaluation, n'évaluant que les productions finales de ses élèves. Cependant, nous pouvons relever des pratiques évaluatives qui diffèrent de nos précédents entretiens. S'appuyant sur une grille de compétences, Garbine mène une évaluation critériée. Elle ne s'appuie pas sur son expérience, comme nous avons pu le constater chez la majorité de nos répondants, mais sur un support écrit spécifique. Dans cette perspective, elle reconnaît une dimension sécurisante et structurante autour de ces grilles. Ces dernières constituent donc un repère pour cette enseignante peu expérimentée.

D'une manière générale, cet entretien dévoile une connaissance accrue des textes officiels relatifs à l'évaluation au lycée, ce que nous n'avions pas rencontré jusqu'alors. Pour illustrer cela, nous pouvons mentionner l'aisance avec laquelle Garbine définit les concepts de tâche finale ou de tâche complexe. Désignant les prescriptions ministérielles comme une "*référence*", notre répondante construit un rapport à l'évaluation en lien avec son parcours universitaire et les attentes institutionnelles. Contrairement à la majorité de nos répondants, l'expérience professionnelle ne peut se constituer en tant que support d'évaluation pour cette enseignante, c'est pourquoi elle prend appui sur les connaissances reçues lors de sa formation à l'IUFM. Dans ce sens, sa récente formation peut expliquer cette forme de conformisme aux différentes prérogatives relatives à l'évaluation : pratique de l'évaluation différenciée, évaluation basée sur des critères, recherche de la bienveillance dans son évaluation où elle valorise le positif d'une production plus que ses manques (Hadjji, 2015). Malgré ce positionnement, Garbine met en exergue le décalage existant entre les attentes universitaires et le métier d'enseignant mais également le manque de cohésion entre la formation professionnelle des enseignants et la réalité du terrain. Nous retrouvons dans ces propos une autre forme de fossé entre le prescrit (universitaire) et le réalisé (Clot, 1999).

Dans l'optique d'enrichir notre analyse, des éléments relatifs à la manière d'enseigner de Garbine peuvent être avancés. Dans ce sens, notre répondante se trouve dans un contrôle permanent où l'ensemble de sa séance est planifié et programmer. Dans cette logique de contrôle, ce sont des comportements définis que Garbine cherche à atteindre où un objectif précis est visé. Parallèlement, un côté maternant ressort dans la relation pédagogique qu'elle entretient avec ses élèves. Très proche de son public, elle se situe dans une logique de guidage (Vial, 2006) avec l'idée que ses élèves reproduisent ce qu'elle demande, dans l'optique d'une d'acquisition de savoirs théoriques. Pour conclure, cette synthèse, résumant les éléments les plus pertinents quant aux pratiques évaluatives de Garbine, nous permet de faire éclore une posture de **guide-conformiste** : guide dans la gestion de la relation pédagogique, conformiste de par l'importance donnée au prescrit.

3. *"Sur un rendu de copie.."*

3.1) *Présentation du contexte*

Pour enrichir notre réflexion, l'observation représente, pour nous, un outil complémentaire de recueil de données. Dans l'optique d'approfondir notre recherche, cette observation a pour objectif d'apporter de nouveaux éléments sur la posture professionnelle d'un enseignant évaluateur, évoquée précédemment : "le scénariste-contrôleur". Pour cela, l'objet de notre observation s'intéresse à un rendu de copie car il nous semble pertinent de rendre compte des gestes, interactions, méthodes à l'oeuvre lors de ce moment particulier. En effet, souhaitant capter des éléments caractéristiques de la posture professionnelle de cet enseignant évaluateur, le rendu de copie représente alors un objet intéressant, plaçant l'évaluation au coeur de l'observation. Afin de contextualiser notre démarche, nous pouvons avancer le fait que cette observation porte sur une classe de Terminale STMG d'une ville de Normandie, comprenant 33 élèves, lors d'un enseignement d'histoire-géographie. Ayant préalablement fixé un rendez-vous avec l'enseignant, lors de l'entretien que nous avons réalisé auparavant, nous nous sommes rendus devant la salle prévue, à 14h, un vendredi après-midi. Nous nous sommes assis au fond de la classe dans l'optique d'avoir une vue d'ensemble de l'espace mais également pour limiter le rappel de notre présence.

3.2) *Interprétation des données*

Cette observation représente pour nous un moyen de rendre observable les propos de l'enseignant recueillis au cours de l'entretien. Pour ce faire, nous avons établi une grille d'observation (voir annexes n°4, p. 61), comprenant les thèmes spécifiques, le détail des indicateurs et les résultats observés. Le cours a duré deux heures. Pour interpréter les données recueillies, nous allons suivre les thèmes de notre grille d'observation : L'organisation de l'espace, le déroulement de la séance observée, l'organisation du rendu de copie, les relations pédagogiques, la posture de l'enseignant et l'attitude des élèves. Il semble important de préciser que ces thèmes ont été pensés et se sont principalement construits à la suite de notre entretien avec Paul.

Dans un premier temps, nous pouvons nous intéresser à l'organisation spatiale de la salle observée. Bien équipée, cette classe est disposée dans une organisation de type "cours magistral" (voir annexe n°4). L'enseignant se sert d'un ordinateur et d'un vidéo projecteur pour la diffusion de son cours. Ces différentes informations viennent compléter notre analyse mais ne font pas l'objet de notre observation. Concernant le déroulement de la séance, l'entrée des élèves nous semble intéressante dans l'optique d'illustrer la posture de Paul. En effet, nous observons un salut individuel à l'entrée des élèves puis un salut collectif dans la classe. Nous pouvons noter, ici, une forme de personnalisation du lien avec ses élèves. De plus, avant le commencement de la séance, les élèves se tiennent debout devant leur place respective en attendant l'accord de l'enseignant pour prendre place. S'assurant que le silence a été observé par l'ensemble du groupe, Paul fait l'appel et le cours peut alors débuter. Cette **ritualisation de la séance** met en exergue l'importance accordée par cet enseignant au cadre. Le cours observé porte sur des révisions générales en vue du baccalauréat. Pratiquant régulièrement le cours magistral, information que nous avons pu recueillir lors de notre entretien, Paul adopte, ici, un cours dialogué en cherchant au maximum la participation des élèves. Cette forme pédagogique mise en place peut notamment s'expliquer par les objectifs de la séance. En effet, porté sur des révisions, ce cours représente une opportunité pour chaque élève de signifier ses besoins de clarification, ses incompréhensions et appel donc à une participation plus importante. Dans le cadre de notre recherche, il nous semble désormais primordial d'aborder l'organisation du rendu de copie. Tout d'abord, nous pouvons renseigner le fait que cette évaluation portait sur une composition d'histoire-géographie, traitant de la décolonisation et de ses conséquences, thème figurant parmi les possibles sujets du baccalauréat. D'un point de vue temporel, ce rendu de copie intervient après les révisions générales. Pour établir une répartition du temps de la séance observée, 1 heure et 15 minutes ont été consacrées aux révisions et 45 minutes à ce rendu de copie.

Par ailleurs, nous observons une rupture entre la phase de cours et celle consacrée au rendu de copie. A l'aube de ce dernier, l'ambiance devient pesante, les élèves sont silencieux et l'enseignant débute sa mise en scène. Nous pouvons noter une forme de **sacralisation de ce moment**. Concernant le comportement de Paul, il se tient debout tout au long du cours mais lors du rendu de copie, il sort les copies de son sac en les posant, face cachée, sur le bureau puis s'assoit devant les élèves avant de les appeler un par un. Notons, ici, une véritable **scénarisation du rendu**. Le tas de copies est placé au centre du bureau, il est classé de la meilleure note à la plus faible. Après avoir rappelé la consigne de l'évaluation et ses attentes autour de celle-ci, l'enseignant distribue un corrigé général de la composition à l'ensemble du groupe. Cette observation révèle une programmation et une planification précise des événements par l'enseignant. Ce rappel des objectifs de l'évaluation, cherchant à atteindre des comportements définis, place Paul dans **une logique de contrôle** (Vial, 2006). L'enseignant-évaluateur se situe alors dans une logique de guidage où il représente un "sachant". Dans cette perspective, l'idée est donc de faire en sorte que celui qui est évalué, ici l'élève, reproduise ce qu'on lui demande de reproduire, dans une optique d'acquisition de savoirs théoriques. Pour enrichir notre étude, différents éléments peuvent être convoqués quant à la posture de l'enseignant lors de ce rendu de copie. Dans ce sens, l'enseignant organise ses remarques sur la composition en deux phases : tout d'abord, il dresse des remarques collectives sur le travail effectué. Dans le cadre de notre observation, la moyenne générale de la classe est inférieure à 10, ce qui implique aux élèves de se déplacer pour venir chercher leur copie, règle décidée par l'enseignant dans le cadre de son règlement intérieur en début d'année. Par la suite, Paul appelle tour à tour les élèves afin de formuler des remarques individuelles. La classe regarde l'élève concerné par le rendu de copie et écoute la teneur des propos émis sur le travail effectué. Au coeur de cette pratique, les rares bonnes copies sont valorisées et utilisées comme référence pour le reste du groupe. L'enseignant se sert de l'élève ayant réussi pour recadrer le groupe, il est alors montré comme exemple. En revanche, nous observons une **dramatisation de la mauvaise note** amenant souvent un discours très critique de la part de Paul sur ces plus faibles copies. Ces différents éléments observés constituent un apport pour notre recherche. D'une part, ils permettent de comprendre les valeurs méritocratiques et individualistes développées par cet enseignant (Jorro, 2000) mais ce rendu de copie permet également de visualiser le monde de la performance (Jorro, 2003) dans lequel est inscrit Paul. Cette observation dévoile donc, dans son ensemble, la mise en scène, le scénario établi par cet acteur. Nous pouvons illustrer cela par l'intensité, voir la noirceur, du regard porté sur l'élève durant le rendu des compositions jugées faibles. Bien que les interventions de l'enseignant occupent la majeure partie du temps, ceci pouvant s'expliquer par sa mise en scène, quelques informations peuvent être apportées quant aux relations pédagogiques de cette classe. Dans ce sens, Paul sollicite de façon permanente ses élèves et multiplie les interventions individuelles envers l'élève, soit pour mobiliser ses connaissances, soit pour le reprendre. Lors des révisions, notons la portée collective du regard de l'enseignant visant à capter son public et à contrôler le respect du cadre établi (regard sur les téléphones portables, sur l'attention des élèves, sur leurs interactions...). Ceci venant confirmer les côtés répressifs et régaliens révélés lors de notre entretien. Enfin, concernant l'attitude des élèves, de nombreuses interactions d'élève à élève peuvent être soulignées à l'approche du rendu de copie. Malgré une ambiance pesante et une angoisse ressentie, un soutien collectif peut être observés entre eux, ceci pouvant s'expliquer par le fait que ces élèves connaissent déjà la portée de ce moment, son intensité et parfois sa dureté. Dociles, ils respectent le "règlement du rendu de copie"⁴⁷ et se déplacent, un par un, vers le bureau où le rendu de copie intervient. Cependant, face aux remarques, parfois très critiques de l'enseignant, des scènes d'énerverment, de colère mais aussi de tristesse sont apparues : un élève a quitté la classe suite aux remarques de l'enseignant sur sa copie, un autre a pleuré. L'analyse de cette observation, venant illustrer la posture du scénariste-contrôleur et ses éventuels dangers, constitue ainsi une source de richesse supplémentaire pour notre recherche.

47 L'enseignant se déplace si la moyenne est supérieure à 10, l'élève se déplace si la moyenne est inférieure à 10

4. *Synthèse générale des résultats*

A travers l'analyse des données recueillis, l'ensemble de nos hypothèses, préalablement établies, peuvent être vérifiées :

Tout d'abord, supposant que les conceptions enseignantes autour de leurs activités évaluatives étaient majoritairement orientées vers une dimension sommative, notre recherche met en exergue l'impossible abandon du couple évaluation/notation. En effet, prenant appui sur les douze entretiens réalisés, la grande majorité des enseignants désignent en premier lieu la note chiffrée puis les appréciations écrites comme reflétant au mieux l'évaluation des acquis des élèves. Bien qu'un des enseignants reconnaisse l'importance de l'évaluation formative et individuelle, tous s'accordent à dire que cette note, de par le barème qu'elle met en place, est juste. D'une part, parce qu'elle représente ce que les enseignants ont souhaité évaluer mais également parce qu'elle permet aux élèves de se comparer, de se motiver. D'autre part, la note est, pour nos répondants, un moyen de traiter l'ensemble des élèves de manière équitable. Cette opinion partagée conduit les enseignants à mener une évaluation principalement normative et sommative (H1), ne s'intéressant que très peu au processus d'apprentissage et à l'évaluation de celui-ci. Dans le cadre de notre recherche, cette conception enseignante autour de l'évaluation semble constituer un moyen de justifier leur impossibilité de passer à un autre système d'évaluation que l'appréciation chiffrée, ceci pouvant être relié à la circulaire de janvier 1969 qui stipulait le fait que *"la difficulté que rencontre la plupart des enseignants à mettre leurs pratiques d'évaluation en cohérence avec les objectifs qu'ils lui assignent, est à relier avec l'importance qu'enseignants et parents d'élèves disent porter à la note. La pression sociale qui s'exerce sur les enseignants légitime et conforte une conception de l'évaluation avant tout sommative"*. En tant que jeune apprenti chercheur, le fait de valider cette hypothèse nous permet de comprendre que l'évaluation est conçue, par ces enseignants, comme un bilan et non un accompagnement aux apprentissages. Par conséquent, une distorsion est repérable entre les tâches évaluatives prescrites - évaluation par compétences, individualisation du suivi des élèves dans l'évaluation - et celles réalisées - contrôle du niveau de performance (H3). Ainsi, l'ensemble de notre population d'étude rejette une entrée par les compétences, leurs conceptions allant à l'encontre des prescriptions, ils préfèrent souligner une méconnaissance institutionnelle de leur profession, un manque de dialogue, d'intermédiaires prenant la forme d'une certaine démagogie ou encore le pragmatisme du terrain obligeant cette centration sur les contenus au détriment des compétences (H2). Notre recherche témoigne donc d'une conception plus sommative que diagnostique ou formative de l'évaluation. Malgré tout, des disparités apparaissent selon les disciplines enseignées, les enseignants mais aussi leurs expériences, personnelles ou professionnelles. L'analyse des données révèle, en effet, un rapport personnel à l'évaluation chez l'enseignant : certains prenant appui sur leur expérience professionnelle (ancienneté), d'autres sur leur formation universitaire (IUFM), quelques enseignants construisent, en revanche, leur rapport à cet objet en réaction à un vécu scolaire, souvent douloureux (H5). Ainsi, en tant qu'analyste, l'évaluation nous a permis de mettre en exergue une typologie de postures professionnelles chez l'enseignant-évaluateur (H4) :

✿ **La posture de l'innovation et des possibles**

✿ **La posture du stratège-humaniste**

✿ **La posture du scénariste-contrôleur**

✿ **La posture du guide-conformiste**

Enfin, à travers l'observation d'un rendu de copie, nous avons pu enrichir notre réflexion et illustrer concrètement la posture du scénariste-contrôleur. Souhaitant rendre observable les propos de notre répondant, cet outil de recueil de données nous a permis d'observer la sacralisation de ce moment d'évaluation mais également la scénarisation orchestrée par cet enseignant dans sa pratique.

CONCLUSION

Cette étude arrive à son terme, l'analyse des données recueillies nous a permis de répondre à notre problématique de recherche, préalablement, annoncée : « *Les pratiques évaluatives enseignantes : entre prescrit et réalisé. Quelles postures professionnelles ?* ».

Ces dernières années, l'évaluation a constitué l'objet de nombreux travaux, ceci permettant de comprendre ses portées, ses finalités mais aussi ses fonctions (Hadji, 2015 ; Mottier Lopez & Figari, 2012). Cependant, bien que quelques chercheurs nous documentent sur les pratiques enseignantes du primaire et du secondaire (Chouinard et al., 2005 ; Thomas, Daudelin, Desjardins, & Dezutter, 2011), aucun d'entre eux n'a véritablement questionné en profondeur les pratiques évaluatives des enseignants au lycée. C'est justement dans ces lignées que prétend s'inscrire notre recherche.

Dans le cadre de ce dossier exploratoire, l'examen de la littérature nous a donc amené à ancrer notre réflexion dans un cadre théorique précis, en définissant notamment les concepts de pratiques, de compétences ou encore de postures. Nos recherches bibliographiques nous ont également permis de mettre en exergue une rupture épistémologique intervenant dans le champ de l'évaluation depuis les années 1990, à travers l'essor de la notion de compétence. Pour illustrer cela, nous avons fait le choix de répertorier un ensemble de textes officiels relatifs à l'évaluation afin de les confronter au discours enseignant. Souhaitant rompre avec le sens commun selon lequel les pratiques enseignantes ne recouvrent qu'un caractère purement observable, différents travaux (Altet & Vinatier, 2006), évoqués dans notre cadre théorique, définissent la pratique enseignante comme un objet complexe, dynamique, pouvant être approché de différentes manières et non par l'unique intermédiaire de l'observation. Dans ce sens, nous avons fait le choix d'entretiens semi-directif comme outil central de recueil de données, celui-ci nous apparaissant comme novateur à l'aube d'une réflexion sur les pratiques évaluatives enseignantes. Pour compléter notre démarche, une observation a été mobilisée comme outil complémentaire. Les choix méthodologiques entrepris nous ont permis de recueillir des données riches et de soulever de nouvelles perspectives de recherche. Ainsi, le principal intérêt de notre étude réside donc dans ce travail de problématisation mené autour des pratiques évaluatives enseignantes, permettant de mieux comprendre l'activité et les conceptions d'un professionnel : l'enseignant.

En termes de résultats, notre étude avait le double objectif de répondre aux hypothèses définies et de dresser une typologie de postures professionnelles selon les conceptions évaluatives de notre population d'étude. Dans ce sens, notre recherche témoigne plus d'une conception sommative que diagnostique ou formative de l'évaluation chez les enseignants interrogés. Nous avons également pu mettre en avant une distorsion entre les tâches évaluatives prescrites par l'institution - évaluation par compétences, individualisation du suivi des élèves dans l'évaluation - et celles réalisées par l'enseignant - contrôle du niveau de performance. Malgré tout, nos analyses ont pu révéler des disparités dans les conceptions évaluatives de nos répondants selon les disciplines enseignées mais aussi les expériences, personnelles et/ou professionnelle, de chacun. Dans l'optique de mieux comprendre ces singularités, nous avons dressé une typologie de postures professionnelles chez l'enseignant-évaluateur. D'une manière générale, notre étude présente, tout de même, certaines limites venant relativiser les résultats obtenus et incitant d'autant plus à éviter toute forme de généralisation, du fait de la non représentativité de notre échantillon (12 entretiens et une observation). Il conviendrait donc de poursuivre nos recherches en menant une démarche qualitative plus approfondie, se basant sur un nombre plus important d'enseignants. Cette première année de Master nous a ainsi permis d'aller au bout de cette étude dans sa phase exploratoire. Cependant, face à la complexité de ces pratiques évaluatives enseignantes, nous pouvons noter qu'il existe plusieurs manières d'en rendre compte. Aucune ne pouvant suffire à elle seule, une confrontation entre différentes approches, quantitatives et qualitatives, nous semble être scientifiquement souhaitable pour nos perspectives de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

ABERNOT, J. (1988). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris, Bordas

ALLAL, L. (1979). *Stratégies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'application*, in ALLAL, L., CARDINET, J. & PERRENOUD, P. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Ed. Peter Lang. pp. 153-183

ALLAL, L. (2009). *Pratiques évaluatives des enseignants face aux méthodologies des recherches évaluatives portant sur le système scolaire*, in MOTTIER LOPEZ, L. & CRAHAY, M. (s.d), *Evaluations en tension*, Bruxelles, De Boeck, pp. 29-45

ALTET, M. (1997), *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris, PUF

ALTET, M. & VINATIER, I. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes, PUR

ANGERS, M. (2009). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (5ème édition). Paris, CEC

BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris, De Boeck

BARBIER, J-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris, PUF

BARBIER, J-M (dir.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF

BARDIN, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris, PUF

BLANCHARD LAVILLE, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris, PUF

BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, Nathan Université

BONCOURT, M. (2004). *Moi, maîtresse. Petits arrangements avec la pédagogie*. Paris, Editions Matrice

BROFENBRENNER, U. (1986). *Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain* in CRAHAY, M. & LAFONTAINE, D., *L'art et la science de l'enseignement, hommage à G. De Landsheere*, Bruxelles, Editions du Labor

CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF

GRAWITZ, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales*. Paris, Dalloz

HADJI, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Paris, De Boeck Supérieur

HADJI, C. (2015). *L'évaluation à l'école : Pour la réussite de tous les élèves*. Paris, Nathan

- HEGEL, G. (2000). *Textes pédagogiques*, Vrin, Librairie philosophique
- JORRO, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation : Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles, De Boeck
- JORRO, A. (2002). *De l'agir professionnel à la professionnalisation des enseignants*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Rouen
- JORRO, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris, ESF
- JORRO, A. (2005). *L'éthique de l'évaluateur*. Conférence ESEN, Poitiers
- JORRO, A. (2006). *L'activité de l'évaluateur : systèmes de valeurs et postures évaluatives* in Figari, G. & Mottier, L. (eds). Paris, L'Harmattan
- KUHN, T. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Traduction française (1983), collection 'champs', Paris, Flammarion
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris, Editions d'Organisation
- LEPLAT, J. & HOC, J-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations in Leplat J. (coord.) *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*. Tome I. Octarès, Toulouse, pp. 47-60
- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris, PUF
- MEIRIEU, P. (1989). *Apprendre... oui mais comment*. Paris, ESF.
- PERRENOUD, P. (1999). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (2004). *La psychologie de l'enfant*. Quadrige, PUF. (1ère édition : 1966, Que sais-je ?, PUF)
- REMOND, R. (2014). *L'Ancien régime et la révolution : Introduction à l'histoire de notre temps*. Paris, Seuil (Points. Histoire), essai poche
- ROUZEL, J. (2010). *L'acte éducatif : l'éducation spécialisée au quotidien*. Toulouse, ERES
- SCALLON, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Paris, De Boeck
- TENRET, E. (2011). *L'école et la méritocratie : Représentations sociales et socialisation scolaire*. Paris, PUF
- VIAL, M. (2005). *Modèles de l'évaluation et formation des professionnels de la Santé*. Colloque international AFREES

VIAL, M. (2008). *Se former pour évaluer : Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Paris, De Boeck Supérieur, pp. 47-51.

VIAL, M. & BONNIOL, J-J. (2009). *Les modèles de l'évaluation : Textes fondateurs avec commentaires*. Paris, De Boeck.

Revues :

ALTET, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de pédagogie*, n° 138, Janvier-Février-Mars 2002, pp. 85-93.

ALTET, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°10, 2003, pp. 153-183

BARBIER, J-M. (1983). Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation in *Revue Française de Pédagogie*, volume 63, pp. 47-60

BEILLEROT, J. (2003). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? In *Cahiers Pédagogiques*. Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques, Septembre 2003, n°416. Dossier "Analysons nos pratiques 2"

BRU, M. (2002a). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer in *Revue Française de Pédagogie*, n°138, Janvier-Février-Mars 2002, pp. 63-73

DE KETELE, J-M. (1993). L'évaluation conjugée en paradigmes in *Revue Française de Pédagogie*, n°103, Avril-Mai-Juin 1993, pp.59-80

ROMAINVILLE, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation. *Enjeux*, 37/38, Mars-Juin

ROMAINVILLE, M., BERNAERDT, G., DELORY, C., GENARD, A., LEROY, A., REY, B., WOLFS, J. (1998). Réformes: à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation in *Forum pédagogie*, Mars, pp. 21-27

VIAL, M. (1999). Mettre en travail la question des valeurs dans la formation professionnelle in *En question*, Aix-en-Provence, cahier n°24

VIAL, M. (2013). L'évaluation en éducation, ses paradigmes et les problèmes identitaires in *Recherches et Applications*. Le Français dans le Monde n°53, pp. 20-30

Références électroniques :

ALCANTARA, J-P., BERNE, V. & BREUVART, J-M. (2011). *Les visées de l'éducation et autres essais [The Aims of Education and Other Essays, 1929]*. Traduction, Louvain-la-Neuve, Les Éditions Chromatika. [En ligne], p.9.

Repéré à : URL : <http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>. Consulté le : 10/02/2016

LAMEUL, G., (2006). *Posture professionnelle enseignante en question?* . 8ème Biennale de

l'éducation et de la formation. Texte publié par l'INRP. [En ligne], p. 3.

Repéré à : URL : <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/372.pdf>. Consulté le : 15/04/2016.

LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris, PUF. [En ligne], p. 17.

Repéré à : URL : <https://plone2.unige.ch/admee08/communications-individuelles/m-a8/m-a8-4>.

MERCIER-BRUNEL, Y. & JORRO, A. (2012). *La compétence évaluative des enseignants : de son évaluation à son développement*. [En ligne], p.1.

Repéré à : URL : http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A28_01.pdf. Consulté le : 30/03/2016

OUVRIER-BONNAZ, R. (2006). *Comprendre le travail, c'est compliqué*. Cahors. [En ligne].

Repéré à : http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r2834_61_texte_ouvrier-bonnaz.pdf. Consulté le : 16/04/2016

RAYBAUD-PATIN, N. & TALBOT, L., (2008), *Les pratiques d'évaluation : l'exemple d'un professeur à l'école élémentaire*. Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. [En ligne].

Repéré à : URL : <https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/m-a8/m-a8-4>. Consulté le 03/03/2016

RAYBAUD-PATIN, N. (2011). *Pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales au regard du sentiment d'efficacité personnelle et du statut de l'élève dans trois disciplines : le cas d'enseignants du Cycle III de l'école primaire*. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. [En ligne].

Repéré à : URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00668586/document>. Consulté le : 05/03/2016

VIAL, M. (2006). *Les enjeux de l'évaluation aujourd'hui*. Conférence à la journée de l'ARIAF.

Lyon. [En ligne]. pp. 1-11. Repéré à : URL : http://michelvial.com/boite_06_10/2006-Les_enjeux_de_l_evaluation_aujourd_hui.pdf. Consulté le : 03/03/16.

VINATIER, I. & ALTET, M. (2008). "Introduction" : Les analyses de la pratique et de l'activité de l'enseignant", dans *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes, PUF. [En ligne], p. 9.

Repéré à : URL : http://www.pur-editions.fr/couvertures/1215766073_doc.pdf. Consulté le : 06/03/2016

Bulletin Officiel Hors-Série n°1 (2002). [Introduction]. *Cycle des apprentissages fondamentaux*. [En ligne], p. 40.

Repéré à : URL : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/cycle2.htm>. Consulté le : 28/02/16.

Décret n° 2015-372 (2015) - J.O du 2-4-2015. [En ligne].

Repéré à : URL : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=87834. Consulté le : 20/02/2016

Décret n° 2007-860 (2007). *La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole*. [En ligne].

Repéré à : URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000616100&dateTexte=>. Consulté le 25/02/2016

IGEN. (2007). *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. (Rapport final – n°2007-048). [En ligne], p.7

Repéré à : URL : <http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>. Consulté le : 10/02/2016

ANNEXES

Annexe 1 : Tableau sur le profil global de notre population d'étude (p.46)

Annexe 2 : Guide d'entretien (p.47)

Annexe 3 : Tableaux récapitulatif des analyses de contenu (p.49)

Annexe 4 : Grille d'observation & Disposition spatiale de la classe observée (p. 61)

Annexe 5 : Retranscription intégrale de nos entretiens (p.65)

ANNEXE 1 : TABLEAU SUR LE PROFIL GLOBAL DE NOTRE POPULATION D'ETUDE

Nom ⁴⁸	Sexe	Age	Discipline	Etablissement	Années d'enseignement
JEAN	Masculin	45 ans	Français	LPG ⁴⁹	21 ans
SOPHIE	Féminin	39 ans	Français	LPG	12 ans
MARIE	Féminin	55 ans	Français	LPG	32 ans
JULIETTE	Féminin	41 ans	Histoire-géographie	LPG	18 ans
PAUL	Masculin	29 ans	EMC et Histoire – Géographie	LPG	5 ans
PAULINE	Féminin	40 ans	Mathématiques	LPG	17 ans
MATHILDE	Féminin	49 ans	Mathématiques	LPG	25 ans
GARBINE	Féminin	26 ans	Espagnol	LPG	2 ans
LISE	Féminin	44 ans	Anglais	LPG	21 ans
RICHARD	Masculin	45 ans	EPS	LPG	20 ans
DANIEL	Masculin	52 ans	Physique Chimie	LPG	28 ans
THIERRY	Masculin	44 ans	SES	LPG	19 ans

48 Dans l'optique de préserver l'anonymat pour notre recherche, les noms renseignés sont fictifs

49 Lycée Public général

**GUIDE D'ENTRETIEN RELATIF AUX PRATIQUES EVALUATIVES
ENSEIGNANTES**

☐ INFORMATIONS SUR LES PERSONNES INTERVIEWÉES

- ☐ Age : I__I__I ans
- ☐ Sexe : ☐ Féminin ☐ Masculin
- ☐ Situation :

☐ CONDITIONS MATERIELLES DE L'INTERVIEW

- ☐ Date: I__I__I__I
- ☐ Heure : I__IHI__I
- ☐ Durée : I__I HI__I
- ☐ Enregistrement vidéo : ☐ Oui ☐ Non
- ☐ Lieu de rendez-vous :

☐ INTRODUCTION DE L'ENTRETIEN

- ☐ Présentation des interviewer
- ☐ Présentation de l'objectif de l'entretien
- ☐ Indication sur la durée de l'entretien
- ☐ Demande d'autorisation en cas d'utilisation de matériel d'enregistrement

☐ THEMES A ABORDER & POSSIBLES RELANCES

Catégories	Thèmes	Relances possibles
Regard sur la notation	<ul style="list-style-type: none"> - Débat sur la note - La notation chiffrée 	<p>Quel est selon vous le rôle de la notation ?</p> <p>Actuellement, on a un débat sur les notes, quelle est votre position ?</p> <p>Qu'est ce qu'une note juste selon vous ?</p> <p>Estimez-vous pratiquer la bienveillance à l'heure de la notation ?</p>

Conceptions évaluatives	<ul style="list-style-type: none"> - Fonctions de l'évaluation - Regard personnel sur l'évaluation - Activités évaluatives 	<p>Quel regard porté vous sur l'évaluation en général ?</p> <p>Quel est le rôle de l'évaluation des élèves ?</p> <p>A quoi sert le fait d'évaluer les élèves ?</p>
Regard sur l'institution	<ul style="list-style-type: none"> - Textes officiels relatifs à l'évaluation - Tâche complexe (indicateur) - Une évaluation bienveillante - L'évaluation par compétences - Prescrit / Réalisé - Le système évaluatif français 	<p>Que pensez-vous de l'évaluation par compétences ?</p> <p>Comment pourriez-vous définir une tâche complexe ?</p> <p>Entre ce qui est demandé à l'enseignant au niveau de l'évaluation (nous parlons ici des circulaires et des prescriptions ministérielles) et la réalité du terrain, quel constat pouvez-vous faire ?</p> <p>La dernière circulaire de 2015 recommande une évaluation bienveillante.</p> <p>Comment comprenez vous ce terme de bienveillance ?</p>
Logiques d'actions	<ul style="list-style-type: none"> - Manière d'enseigner - Manière d'évaluer - Différenciation pédagogique - Personnalité d'enseignant et d'évaluateur 	<p>Quel regard portez-vous sur votre pratique ?</p> <p>Quelle est votre manière d'enseigner ?</p> <p>Comment se passe, pour vous, l'évaluation (selon votre discipline enseignée) ?</p> <p>Quelle est votre manière d'évaluer ?</p> <p>Quelles sont vos méthodes d'enseignement, votre façon de gérer une classe ?</p> <p>Sévère ou bienveillant ?</p> <p>Concernant la différenciation, est-elle possible et pratiquez-vous cette différenciation au niveau de l'évaluation ?</p>

▣ CONCLUSION DE L'ENTRETIEN

ANNEXE 3 : TABLEAU RECAPITULATIF DES ANALYSES DE CONTENU

Entretien n°1 : (Sophie, enseignante de Français, 39 ans, 12 ans d'ancienneté)

Catégories	Principaux thèmes évoqués dans l'entretien	Extraits	Idées principales & Ouverture scientifique
Regard sur la notation	<ul style="list-style-type: none"> - Débat sur la note - Intérêt de la notation chiffrée 	<p><i>S 6 : " le côté chiffré de la note, ça sert de repère intergénérationnel"</i></p> <p><i>S 6 : "Avec la notation, ils se comparent"</i></p> <p><i>S 6 : " ils s'adapteraient à tout je pense mais là je dois avouer que je ne sais pas parce que je n'ai plus du tout foi en notre système d'évaluation"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - La note comme élément de comparaison et repère intergénérationnel - Aucune prise de position concernant le débat sur la note - Remise en cause du système d'évaluation
Conceptions évaluatives	<ul style="list-style-type: none"> - Regard personnel sur l'évaluation - Enjeux autour de l'évaluation - Fonctions de l'évaluation 	<p><i>S 1 : "l'évaluation, c'est à la fois indispensable et totalement inutile"</i></p> <p><i>S 2 : " ça permet de prendre la température pour voir un peu si ils ont des savoirs"</i></p> <p><i>S 2 : " l'évaluation reproduit toujours les mêmes échecs"</i></p> <p><i>S 8 : "l'évaluation ce n'est qu'une vaste machine de reproduction sociale"</i></p> <p><i>S 9 : "l'évaluation [...] ce sont des chiffres qu'on est obligé d'utiliser parce que tout le monde s'attend à ça, les familles, les élèves, l'institution".</i></p> <p><i>S 15 : " L'évaluation, pour moi, c'est jouer le jeu. Jouer le jeu de la part de l'élève"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Paradoxe autour de l'utilité de l'évaluation: <ol style="list-style-type: none"> 1) Permet de repérer les savoirs 2) Reproduction des mêmes échecs - L'évaluation comme machine de reproduction sociale - L'évaluation comme réponse aux attentes institutionnelles - Dimension sommative de l'évaluation - Parallèle entre le jeu et l'évaluation (fonction ludique)
Regard sur l'institution	<ul style="list-style-type: none"> - Textes officiels relatifs à l'évaluation - Evaluation bienveillante 	<p><i>S 4 : "je pense que l'éducation nationale et le système évaluatif n'est qu'une grosse machine à folie"</i></p> <p><i>S 6 : " je n'ai plus du tout la foi en notre système d'évaluation mais en même temps je ne sais pas si on en a de meilleur"</i></p> <p><i>S 12 : " [Le français] demande beaucoup de talents mais qui ne sont pas fournis par l'éducation nationale comme le savoir écrire"</i></p> <p><i>S 20 : "Ces textes auxquels vous faites références, je ne les lis pas, je m'appuie sur mon expérience"</i></p> <p><i>S 22 : " je peux pas moi suivre ces</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Remise en question de la portée égalitaire de l'éducation nationale - Manques institutionnelles en terme de ressources et de possibles transmissions (ex: le savoir-écrire) - Faible ou non connaissance des textes officiels portant

	<ul style="list-style-type: none"> - Ressources institutionnelles - Limites institutionnelles 	<p><i>textes, je peux pas regarder ce qu'il faut ou pas faire, je m'adapte selon mes élèves, selon leurs attentes mais je crois pas qu'évaluer des macarons soit dans les textes"</i></p> <p><i>S 20 : " on est attentif à ce que l'élève sait faire et non ses manques "</i></p>	<p>sur l'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textes officiels non réalisables et peu objectifs - Evaluation bienveillante définie comme une mise en avant des savoirs des apprenants et non de ses faiblesses
Logiques d'actions	<ul style="list-style-type: none"> - Manière d'enseigner - Types d'évaluation mis en place - Regard autocritique - Conception de l'enseignement 	<p><i>S 7 : " Mon évaluation elle est injuste puisque je vais évaluer des talents que moi je n'ai pas eu à enseigner"</i></p> <p><i>S 9 : "on est complice d'un système qu'on déplore parce que certainement que notre évaluation n'est pas [...] indemne de préjugés.</i></p> <p><i>S 9 : "la valeur de l'élève je la place ailleurs, j'essaye de truquer ce chiffre de la note"</i></p> <p><i>S 10 : "J'essaye de les envoyer à l'oral [...] ca m'est arrivé aussi de demander aux élèves des chorégraphies de danse, des macarons aussi ce qui n'a rien à voir avec le français, donc de danser et de leur mettre une note sur de la chorégraphie"</i></p> <p><i>S 10 : " Je suis une faussaire"</i></p> <p><i>S 12 : " je suis la pire ! [...] en tout cas j'ai la réputation d'être une peau de vache"</i></p> <p><i>S 19 : " Je suis sur de l'évaluation globale basée sur mon expérience"</i></p> <p><i>S 4 : " l'enseignement [...] c'est toujours faire l'expérience de la folie selon Einstein. Einstein a dit être fou ça consiste à faire toujours la même chose en pensant que le résultat sera différent [...] je suis folle puisque je m'obstine à tout vous redonner"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Injustice de l'évaluation menée amenant une forme de culpabilité chez l'enseignante - Complice d'un système critiqué - On évalue tout ce qui peut faire l'objet d'une évaluation - Volonté de contourner l'institution et ses attentes - Evaluation globale et reposant sur l'expérience professionnelle - L'enseignante se considère comme sévère à l'heure de la notation - L'enseignement, comprenant l'évaluation, est une folie répétant les mêmes attentes et espérant des résultats différents

Entretien n°2 : (Jean, enseignant de Français, 45 ans, 21 ans d'ancienneté)

Catégories	Principaux thèmes évoqués dans l'entretien	Extraits	Idées principales & Ouverture scientifique
Regard sur la notation	<ul style="list-style-type: none"> - Débat sur la note - Rôle de la note - Alternatives à la note 	<p><i>J 7 " il existe une note pour les élèves ayant accumulés du retard et une note pour les bons élèves"</i></p> <p><i>J 17: "la note est essentielle dans notre système, tout passe par la note, on ne juge la qualité d'un travail que par la note qui a été attribué"</i></p> <p><i>J 18 : "le problème avec ce débat sur la note, c'est qu'on propose des échelles de substitutions mais c'est pareil, ça reste des échelles, qu'on mette des couleurs ou autre chose"</i></p> <p><i>J 17 : " il faut jouer sur les notes"</i></p> <p><i>J 19 : " la note est un moyen de se comparer aux autres. Alors on pense à tort que la note peut être un moyen de pression mais c'est faux [...] parce que ceux qui ne travaillent pas [...] s'habituent très vite à avoir de mauvaises notes"</i></p> <p><i>J 30 : " La note, elle sert à faire la différence entre ceux qu'on bossé et ceux qu'on pas bossé, pas uniquement entre ceux qu'ont réussi et ceux qu'ont pas réussi"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Brutalité de la note et fatalisme autour de cette pratique - Impact de la notation et légitimité institutionnelle de cette pratique - Débat sur la note considéré comme réducteur. Apprendre à composer avec cette pratique plutôt que de chercher une alternative - Attribuer une fonction ludique à la note - La note, comme élément de comparaison et non un moyen de pression - La note a pour rôle de mettre en exergue l'investissement de l'élève et marquer les écarts d'implication dans le travail
Conceptions évaluatives	<ul style="list-style-type: none"> - Fonctions de l'évaluation - Evaluation par compétences 	<p><i>J 3 : "il y a deux formes d'évaluations [...] l'évaluation qui va évaluer la qualité d'un travail fini. Et il y a l'évaluation qui va évaluer le travail de l'élève, son implication et ce qu'on appelle les évaluations formatives [...] qui se combinent avec les évaluations sommatives"</i></p> <p><i>J 19 : " ces évaluations par compétences sont illisibles pour les parents et pour les élèves, on rentre dans quelque chose de très technique"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation formative, sommative et individuelle - Remise en question de l'évaluation par compétences considérée comme illisible - Critique de la

	<ul style="list-style-type: none"> - Regard sur l'exigence dans l'évaluation - Regard porté sur l'évaluation 	<p><i>J 25 : "le problème de l'exigence, c'est que ça cache souvent beaucoup de prétention et de fumisterie"</i></p> <p><i>J 30 : " L'évaluation, comme stratégie d'enseignement."</i></p> <p><i>J 35 : " Enfin voilà pour moi, le résultat de tout ça, c'est que l'évaluation c'est un truc très subjectif et qui est lié à la perception qu'on a de ses propres élèves"</i></p> <p><i>J 43 : " Après voir les élèves, discuter avec eux, comment ça se passe, ça d'accord, mais ça c'est pas de l'orientation, c'est de l'évaluation individuelle sur de l'extrascolaire. Il faut le faire, pour moi c'est indispensable !"</i></p>	<p>posture d'enseignant-évaluateur "exigeant"</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'évaluation comme stratégie et technique à utiliser pour rendre fructueux les apprentissages (posture spécifique) - L'évaluation comme continuité des apprentissages
<p>Regard sur l'institution</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'aide personnalisée - Les attentes institutionnelles autour de l'évaluation - Réformes 	<p><i>J 4 : " je vais être un tout petit peu plus critique avec le système mais on nous fait croire qu' en mettant de l'aide personnalisée, on va pouvoir pallier ces difficultés"</i></p> <p><i>J 3 : " ce qu'on nous demande d'évaluer à la base, c'est le niveau d'expression écrite"</i></p> <p><i>J 9 : " le souci c'est que si on évalue par rapport au niveau d'expression, ce que recommande l'institution, on aura vraiment des notes très faibles"</i></p> <p><i>J 10 : "ça nous oblige à relativiser sur l'expression écrite car les directives, même au niveau du lycée hein, on ne peut pas avoir une moyenne de 6 parce que ça n'a aucun sens, parce que ça veut dire qu'on enseigne pas, ça veut dire qu'on amène rien."</i></p> <p><i>J 20 : on est dans un système devenu complètement absurde [...] entre les programmes, les compétences qu'on nous demande de faire acquérir aux élèves et la réalité des élèves, on s'aperçoit qu'il y a un fossé"</i></p> <p><i>J 42 : " il y a beaucoup de démagogie dans le sens où on nous fait croire à des concertations mais qui sont en fait du pipo.. La sur la réforme des collèges par exemple, qui pose un vrai problème, il y a eu un mépris total de l'expérience des prof et c'est pareil pour l'évaluation"</i></p> <p><i>J 52 : "Dans les années 1990, on a dit 80% d'une classe d'âge au bac, on a reçu un public très diversifié [...]"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Critique du système éducatif français et de ses réformes (ex: AP) - Fossé entre les compétences définies par l'institution (programme) et le niveau réel des élèves - Nécessaire adaptation de l'enseignant-évaluateur - Relativisme à l'heure de l'évaluation - La massification scolaire, vecteur de la perte d'autorité institutionnelle - Démagogie institutionnelle où la structure et les enjeux économiques prennent le pas sur la réussite des élèves

	- Causes du décalage entre les prescriptions ministérielles et la réalité du terrain	<i>C'est la massification de l'enseignement qui a fait que l'institution ne peut plus[...] elle a perdu tout crédit au niveau des parents d'élèves, des élèves</i>	- L'expérience du professionnel n'est pas prise en compte par l'institution, ceci créant un décalage entre la théorie et la pratique, entre le prescrit et le réalisé
Logiques d'actions	<p>- Travail sur le lexique en français</p> <p>- Regard autocritique sur la portée de son enseignement</p> <p>- Manière d'enseigner</p> <p>- Perceptions de son évaluation</p> <p>- Différenciation pédagogique</p>	<p><i>J 4 : " le plus gros problème c'est la pauvreté du lexique et ce qui explique souvent des notes faibles"</i></p> <p><i>J 5 : " Ils s'enrichissent naturellement, nous on n'y est pour rien, parce qu'un bon élève, finalement quel que soit le prof, il va avancer"</i></p> <p><i>J 13 : " On nous impose nous des critères d'évaluations, des barèmes, on les regarde, on regarde les copies et moi le barème je le mets de côté et travaille en fait plus sur la valorisation de la copie"</i></p> <p><i>J 36 : "Moi ma posture, en tant qu'enseignant, c'est de savoir qui j'ai en face de moi [...] quand je shoote un élève, je sais qui je shoote [...] je suis prudent dans le sens positif, faut pas frustrer les élèves, il faut respecter leur travail"</i></p> <p><i>J 40 : " je suis indulgent avec les élèves [...]et puis moi je sais que j'enseigne et j'évalue, par rapport à ma perception d'élève , mon expérience"</i></p> <p><i>J 29 : " Dans l'évaluation on fait cette différenciation et puis après voilà, on a des mots d'encouragements [...] je suis obligé parce que sinon ça veut dire que j'accepte de perdre une partie des élèves et on peut pas, concrètement, on peut pas faire cours après"</i></p>	<p>- Le lexique, contenu d'enseignement privilégié</p> <p>- Forme de fatalité dans la réussite des élèves, limitant la portée de l'évaluation</p> <p>- Enseignement visant à déclencher la passion et développer l' esprit critique des élèves (enseignant, vecteur de cette passion)</p> <p>- Valorisation dans l'évaluation</p> <p>-Stratégie de différenciation dans l'évaluation pour garder ses élèves, stratégies d'évaluation spécifique à l'élève concerné</p> <p>-Stratégies évaluatives nécessitant une bonne connaissance de son public (relativiser par l'enseignant lui-même)</p> <p>- Respect de l'autre, respect du travail effectué, indulgence, pensée humaniste (VIAL, 2006)</p> <p>- Evaluation basée sur l'expérience</p>

Entretien n°3: (Paul, enseignant d'Histoire-Géographie, 29 ans, 5 ans d'ancienneté)

Catégories	Principaux thèmes évoqués dans l'entretien	Extraits	Idées principales & Ouverture scientifique
Regard sur la notation	<ul style="list-style-type: none"> - La culture de la mauvaise note - Débat sur la note - Visée de la pratique de notation - Enjeux autour de la notation 	<p><i>P 4 : "Une mauvaise note, en fait, il faut pas la prendre, parce qu'il y a une culture de la mauvaise note qui rabaisse, qui détruit, qui dévalorise mais la mauvaise note si elle est permanente, elle impose tout de suite une remise en question générale"</i></p> <p><i>P 7 : " il ne faut pas avoir trop d'état d'âme [...] Ca ça vaut telle note et c'est tout, je note, bon c'est un peu sévère mais l'ajustement il se fait naturellement, il ne faut pas faire jouer le côté affectif."</i></p> <p><i>P 9 : "Pour moi, la note est quelque chose d'extrêmement important, je ne vois pas dans quel contexte ils ne vont pas être notés, donc la note fait partie de la vie, c'est une préparation à la vie sociale"</i></p> <p><i>P 41 : "la notation est quelque chose de subjectif et ce sera toujours subjectif, c'est obligé mais il faut le dire aussi, c'est un métier humain [...] on prétend pas aller vers la note exacte et parfaite de l'élève, on tend à se rapprocher"</i></p> <p><i>P 57 : " la note reste quelque chose de primordial, à tort ou à raison, c'est une balise. La note est une préparation à la vie en société"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - La note, comme vecteur de remise en question - Gestion de l'échec et de la mauvaise note vu comme constructif - Contrôle de l'affect dans la pratique de notation mais rappel de la subjectivité de celle-ci (paradoxe) - La note, comme préparation à la vie en société : Outil permettant à l'élève de se familiariser avec l'évaluation qu'il subira tout au long de son évolution dans la vie sociale. (HEGEL, 2000) - Attribution d'une valeur sociale à la note
Conceptions évaluatives	<ul style="list-style-type: none"> - Mécanismes psychologiques autour de l'évaluation - Fonctions de l'évaluation 	<p><i>P 4 : "Il y a le travail de l'enseignant mais, pour moi, il y aussi un travail à faire par l'élève dans ce processus d'évaluation et la remise en question est nécessaire"</i></p> <p><i>P 9 : " Oui, l'évaluation ce qui revient à corriger différentes copies et à donner une note pour nous les enseignants"</i></p> <p><i>P 9 : " Ce dispositif répressif que je mets en place autour de l'évaluation permet le fait que dans leur tête, un travail se fait petit à petit, je valorise ceux qui étaient faibles au départ"</i></p> <p><i>P 30 : "Moi j'ai beaucoup de mal à noter une composition, je ne sais pas, par exemple, noter de façon globale, or c'est ce qu'on nous demande mais"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'évaluation est définie par l'enseignant comme un processus de remise en question. - Evaluation sommative où l'évaluation est seulement considérée comme une pratique de notation - Dispositif répressif autour de l'évaluation avec une valorisation

	<ul style="list-style-type: none"> - Dispositifs et Pratiques évaluatives - Regard critique sur la pratique évaluative 	<p><i>je ne sais pas le faire, on ne m'a pas appris à le faire, donc je m'appuie sur des critères".</i></p> <p><i>P 36 : " il n'y a pas de bonne évaluation [...] je sais que ma méthode d'évaluation est tout à fait imparfaite"</i></p> <p><i>P 19 : "je suis un évaluateur mais nous sommes tous des évaluateurs et le retour de l'élève est la meilleure évaluation qu'on peut faire de ma pratique"</i></p>	<p>des efforts</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluation basée sur des critères formulés par l'enseignant et prenant place dans une grille d'évaluation - L'élève, comme évaluateur de la pratique enseignante (VIAL, 2006)
Regard sur l'institution	<ul style="list-style-type: none"> - Textes officiels relatifs à l'évaluation - Evaluation par compétences 	<p><i>P 34 : "Moi j'ai expérimenté l'évaluation par compétences au collège mais il n'y a pas d'évaluation par compétences au lycée et pas beaucoup plus au collège malgré les tournures que prennent les différents textes gouvernementales. J'ai vu de l'évaluation par compétences dans un collège et j'en ai fait 20. J'ai fait 20 établissements en cinq ans. Donc les directives ne sont pas appliquées sur le terrain"</i></p> <p><i>P 35: "le problème des compétences, c'est que dans le fond c'est une bonne idée et personne ne peut être foncièrement contre mais c'est dans l'application où c'est difficile [...] Il y a une contradiction qui est évidente entre la mise en place des compétences et la notation"</i></p> <p><i>P 38 : "Moi je serais prêt à appliquer cette différenciation et à la mettre en place mais ça demande beaucoup de temps et là on rentre dans un paradoxe institutionnel, entre les attentes très théoriques et la réalité pragmatique, temporel, c'est à dire les programmes, les finalités, les objectifs à atteindre."</i></p> <p><i>P 20 : "Après pour en revenir aux circulaires ministérielles, il faut savoir que c'est la tendance à suivre après est ce que c'est gage de résultats? Pas forcément. Il y a des gens qui vont peut être pas suivre totalement les directives gouvernementales et qui vont faire du très très bon travail."</i></p> <p><i>P 55 : "il y a une déconnection, c'est à dire que ces individus sont des gens très compétents dans leur spécialité et bien diplômés et qui ont, sans doute,</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pragmatisme du terrain empêchant l'application des prescriptions relatives à l'évaluation par compétences - Difficulté de transformer une compétence en note - Paradoxe institutionnel entre leurs attentes (meilleur suivi de l'élève dans l'évaluation) et leurs objectifs (programme) - Textes officiels comme ligne directrice et non un gage de réussite - Reconnaissance, en terme de compétences théoriques, des instances mais une mauvaise connaissance au niveau pragmatique

	- Différenciation pédagogique dans l'évaluation des élèves	<p><i>le mérite d'être dans les instances où ils sont mais ils ont, je pense, un manque de recul par rapport au travail que nous fournissons sur le terrain.. Il manque un intermédiaire"</i></p> <p><i>P 66 : "Voilà c'est tout le temps comme ça, l'institution ne sait pas, elle ne sait pas. Comment évaluer le temps passé à corriger une copie? Très très difficile, il y a une méconnaissance par rapport à ça"</i></p>	- Absence d'intermédiaire entre les enseignants et l'institution, manque de dialogue et méconnaissance du terrain créant ce fossé entre le prescrit et le réalisé (CLOT, 1999)
Logiques d'actions	-Manière d'enseigner -Gestion du groupe classe - Rendu de copies	<p><i>P 7 : "moi je dis toujours que je suis dans la mise en scène. C'est à dire que je suis un acteur dès que je rentre dans la salle, je mets, je mets le personnage civil de côté, voilà, qui je suis en dehors et je me mets dans un rôle"</i></p> <p><i>P 7 : "je suis dans la mise en scène et c'est la mise en scène qui va permettre l'audace, c'est à dire tenter des trucs, dire des choses qu'ils n'ont pas l'habitude d'entendre, voilà, c'est, on est dans le personnage ! Le jeu d'acteur, c'est carrément ça, moi je suis acteur, école, acteur studio."</i></p> <p><i>P 5 : "c'est à moi d'être très vigilant et de ne surtout pas faire d'amalgames. Dire à un groupe, vous fichez rien, c'est un coup à marginaliser sa classe et puis se la mettre à dos. C'est un piège redoutable."</i></p> <p><i>P 6 : "je dis toujours qu'il faut que quand les élèves sortent de la salle au bout de la première heure, ils disent il nous déteste [...] au moindre truc sympathique ça va susciter l'intérêt, les élèves vont revenir, c'est une sorte de syndrome de Stockholm en faite, c'est à dire que le bourreau nous semble sympathique alors que l'objectif, c'est bien sur de les avoir toujours avec nous [...] il m'arrive d'avoir des élèves qui pleurent alors que voilà, moi je suis dans une posture le prof qu'ils ont en face d'eux, c'est pas l'homme quand il sort du lycée."</i></p> <p><i>P 8 : " à chaque fois que je rends une évaluation, c'est vraiment la mise en scène, ou positive ou en dramatisant la chose"</i></p> <p><i>P 25 : "je suis obligé de faire</i></p>	<p>- Champ lexical de la mise en scène</p> <p>- Posture du scénariste, du personnage de théâtre récitant son rôle</p> <p>- Prudence dans la gestion du groupe pour éviter le risque de marginalisation</p> <p>- Cadre d'enseignement répressif (réglement de la classe, consignes, silence, distance maintenue avec ses élèves)</p> <p>- Stratégies de l'enseignant en terme de relations pédagogiques :</p> <p>1) Phase d'éloignement, de distance</p> <p>2) Gestes professionnels (JORRO, 2002) pour instaurer progressivement une relation, enseignant-élève, positive</p> <p>- Mise en scène dans le rendu de copie</p>

	<p>- Personnalité de l'enseignant</p> <p>- Relations pédagogiques</p>	<p><i>beaucoup de cours magistral vu le programme au lycée, c'est un cours un peu dialogué [...] je veux qu'ils soient toujours en alerte, je leur dis, méfiez vous, je vois tout"</i></p> <p><i>P 48 : "Je suis donc exigeant, en leur rendant service parce qu'en ne banalisant pas leur note, être exigeant, c'est aussi une manière de les respecter, je te respecte trop pour pouvoir banaliser ta note et ne pas prendre en considération ton avenir"</i></p> <p><i>P 52 : " moi je suis toujours dans la posture, je les prépare à ce qu'ils vivront après le bac, je regarde sur le long terme, pas sur le court terme"</i></p> <p><i>P 74 : "Il y a le moi et l'enseignant, c'est un dédoublement de personnalité, je suis cinéaste amateur et je suis quelqu'un de très timide à la base [...] au lycée, j'étais très timide, ça m'a marqué et je veux pas être de ceux qui subissent [...] je me suis dit il faut jouer, c'est une vrai sécurité psychologique"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pratique du cours magistral dialogué avec un niveau d'attente élevé de la part de l'enseignant - Degré élevé d'exigences envers ses élèves - Rapport à l'évaluation basé sur un vécu personnel (timidité) - L'acteur enseignant, comme sécurité psychologique - Posture de bienveillance comme justification de son agir
--	---	--	--

Entretien n° 4: (Garbine, enseignante d'Espagnol, 26 ans, 2 ans d'ancienneté)

Catégories	Principaux thèmes évoqués dans l'entretien	Extraits	Idées principales & Ouverture scientifique
Regard sur la notation	<ul style="list-style-type: none"> - Débat sur la note - Regard critique sur la pratique de l'enseignant 	<p><i>G 8 : " Alors moi, j'imagine très difficilement le fait d'enlever la note, car que ce soit avec des lettres, des couleurs ou chiffré, il y a toujours cette idée de note"</i></p> <p><i>G 9 : " l'évaluation chiffrée une bonne chose car ça permet à l'élève de se situer et puis ça permet aussi aux parents, c'est aussi une bonne chose parce qu'ils ont quand même un suivi de leur élève."</i></p> <p><i>G 10 : " je ne pense pas que je note à la tête de l'élève"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Légitimité de la note servant de repère pour les acteurs - La note comme baromètre : échelle difficilement remplaçable - Justification autour de la professionnalité enseignante, visant à rendre compte de la capacité à noter de manière relativement objective
Conceptions évaluatives	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation par compétences - Tâche finale et tâche complexe - Certificatifs - Fonctions de l'évaluation 	<p><i>G 9 : "L'année dernière, j'étais en collège donc on fonctionnait par compétences, on avait le livret de compétences à remplir mais c'était quand même des pastilles vertes, jaunes, oranges, rouges et fin je pense que ça a le même effet sur un élève."</i></p> <p><i>G 10 : "le fait d'avoir une grille, ça me permet de structurer un peu plus ma notation et ça devient moins subjectif que de mettre un 14 comme ça sur une copie, je pense"</i></p> <p><i>G 11 : " la tâche finale, ils savent dès le début de la séquence ce qu'ils vont devoir faire à la fin de la séquence"</i></p> <p><i>G 13 : " la tâche complexe, c'est une tâche qui mêle plusieurs compétences"</i></p> <p><i>G 14 : " l'évaluation par compétence est quelque chose de bon, qui doit perdurer et s'intensifier."</i></p> <p><i>G 33 : " [les certificatifs] pertinent, peut-être mais à mettre en pratique ça me paraît extrêmement compliqué"</i></p> <p><i>G 35 : "ce qui est bien aussi, autour de l'évaluation, c'est de travailler en groupe [...]pour alléger leur tâche finale [...] ils avaient une évaluation différenciée puisque la tâche n'est pas la même"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation sommative et critériée (appui sur une grille de compétences) - Bienfaits de l'évaluation par compétences pour ses dimensions structurantes et sécurisées - La grille d'évaluation, comme repère pour une enseignante peu expérimentée - Prise en compte des textes officiels dans sa conception de l'évaluation (tâche complexe, finale) -Pratique d'une évaluation différenciée (travail de groupe)

<p>Regard sur l'institution</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Textes officiels relatifs à l'évaluation - Connaissance des prescriptions ministérielles - Attentes institutionnelles autour de l'évaluation en espagnol - Prescrit / Réalisé 	<p>G 7 : " ces critères d'évaluation [que j'applique] viennent des différentes recommandations que nous pouvons avoir en début d'année"</p> <p>G 8 : "au niveau de l'éducation nationale, j'ai entendu, il voulait passer sur des notes de 1 à 4 ça va avoir le même impact, ça va être compliqué d'enlever les notes."</p> <p>G 20 : " Moi, le passage entre université et professeur dans une classe euh l'écart est énorme. Entre ce qu'on nous apprend à la fac, dans l'enseignement, dans notre façon d'enseigner, dans ce qu'on va attendre des élèves, c'est très bien mais pour les appliquer en cours, il y a un espèce d'espace, d'écart[...] dans les textes officiels, on a beaucoup de théories, une très grande rigueur, c'est une référence"</p> <p>G 21 : "je pense que leurs grilles d'évaluation, elles ne sont pas adaptées"</p> <p>G 26 : "si on s'en tient aux textes, pas de grammaire, pas de grammaire donc c'est un peu compliqué parce qu'au lycée, ils ont besoin de ça."</p> <p>G 30 : "il y a un manque de reconnaissance et pas que dans l'éducation nationale, parce que même dans la société, aujourd'hui, un professeur ce n'est plus l'image qu'on avait de lui avant. On a eu une désacralisation pour le coup. Il a pas autant d'autorité qu'avant"</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prescriptions en terme d'évaluation prise en compte et appliquées (évaluation basée sur des critères) - Décalage entre les attentes universitaires et le métier d'enseignant - Manque de cohésion entre la formation professionnelle des enseignants et la réalité du terrain - Grilles d'évaluation non adaptées avec des compétences jugées trop élevées pour les élèves (spécifique à l'espagnol) - Manque de reconnaissance institutionnelle du métier d'enseignant - Perte d'autorité de l'enseignant et de l'institution
<p>Logiques d'actions</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Pratiques évaluatives -Manière d'enseigner 	<p>G 4 : " concernant l'évaluation de mes élèves, je ne fais pas d'évaluation de grammaire, de vocabulaire, ce sont des choses que je ne fais pas parce qu'on a appris à la fac qu'il ne fallait pas en faire"</p> <p>G 4 : "en cycle terminale, une évaluation de compréhension orale et écrite et une évaluation d'expression [...] en seconde, on évalue toutes les activités langagières"</p> <p>G 5 : "Je fonctionne avec des grilles d'évaluation soit que je fabrique moi-même ou alors j'applique celles du baccalauréat [...] j'ai entre quatre et cinq critères"</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rapport à l'évaluation construit en lien avec son parcours universitaire et les attentes institutionnelles - Double évaluation : correction syntaxique et correction se référant à la grille prescrite

	<p>-Objectifs pédagogiques</p> <p>- Modèle d'action</p> <p>- Différenciation</p>	<p><i>G 11: "Alors moi, j'ai la copie de l'élève et à côté j'ai ma grille avec les différents critères et j'effectue deux corrections [...] Une première, je corrige toutes les fautes de langue et ensuite je regarde si l'élève à respecter tous les critères que j'attendais"</i></p> <p><i>G 14 : "j'essaye de valoriser ce qu'ils savent faire plutôt que de sanctionner ce qu'ils ne savent pas faire en fait, on est bienveillant voilà, c'est à dire qu'on va aller voir ce que l'élève sait faire, ce qu'il nous a apporté plutôt que de sanctionner."</i></p> <p><i>G 15 : " je sais que la première fois où je suis arrivé dans une salle de classe, j'avais le modèle de mes professeurs, que j'ai eu moi en tant qu'élève donc je reproduis ce que j'ai vécu"</i></p> <p><i>G 16 : "on m'avait reproché, au niveau de mes attentes [...] j'attendais des compétences d'universitaire"</i></p> <p><i>G 23 : "on m'a reproché à mon inspection de titularisation de trop les mater. Je suis trop présente dans la classe, j'ai tendance à trop leur mâcher le travail, à ne pas assez me retirer de la classe et de les laisser un peu en autonomie et c'est vrai que je suis comme ça. En fait, je pense que c'est une peur de pas tout contrôler [...] j'ai tendance à les guider [...] je suis assez proche de mes élèves, il y a aussi du fait que je sois jeune [...] j'ai quatre ou cinq ans de différence avec eux"</i></p> <p><i>G 35 : " au niveau du projet de la tâche finale où la je vais pratiquer une forme de différenciation, je vais adapter à un groupe un peu plus faible, à un élève un peu plus faible, je vais lui demander un peu moins de choses ou des choses différentes"</i></p>	<p>- Forme de conformisme avec une volonté d'être dans la plus grande adéquation avec le système éducatif et ses prescriptions</p> <p>- Posture bienveillante et valorisation de la copie (HADJI, 2015)</p> <p>- Logique de guidage, surplomber pour être objectif, suivi de l'élève, maîtriser, contrôler le suivi des apprentissages (VIAL, 2006)</p> <p>- Proximité dans la relation pédagogique (peu d'écart d'âge)</p> <p>- Pratique de l'évaluation différenciée</p> <p>- Enseignant-évaluateur conformiste, suivant le modèle institutionnel prescrit et se référant à sa formation universitaire</p>
--	--	---	--

**ANNEXE 4 : GRILLE D'OBSERVATION & DISPOSITION SPATIALE DE LA CLASSE
OBSERVÉE**

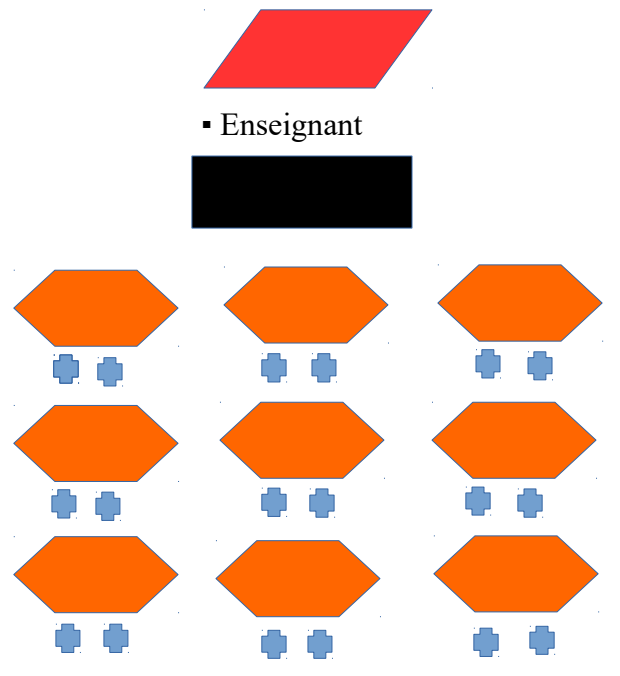




Thèmes observés	Indicateurs	Résultats
<p align="center">Organisation de la classe</p>	<p><u>Gestion de l'espace :</u> - Place des apprenants - Place de l'enseignant - Aménagement des espaces de la classe <u>Gestion des outils et aménagements</u> - Manuel - Matériel pédagogique - Tableau</p>	<p>- Organisation "cours magistral" (voir annexes n°4) - Tableau et enseignant devant la classe - Bureau de l'enseignant devant le tableau - Utilisation d'un ordinateur et d'un vidéo-projecteur</p>
<p align="center">Déroulement de la séance</p>	<p><u>Entrée des élèves</u></p> <p><u>Contenus d'enseignement</u></p> <p><u>Cours dialogué ou socratique</u></p> <p><u>Atmosphère de la séance</u></p>	<p>- Salut individuel à l'entrée des élèves puis collectif dans la classe : personnalisation du lien avec l'élève - Les élèves se tiennent debout devant leur place respective en attendant l'accord de l'enseignant pour prendre place - Ritualisation de la séance - Cours portant sur des révisions générales en vue du baccalauréat - Cours dialogué - Dispositif répressif : silence des élèves, cadre fixe</p>
	<p><u>Objet de l'évaluation</u></p> <p><u>Disposition spatiale et temporelle :</u> - Durée de la séquence - Copies des élèves</p> <p><u>Consignes</u></p>	<p>- L'évaluation porte sur la décolonisation, thème figurant parmi les possibles sujets du baccalauréat - Composition sur les conséquences de la décolonisation - Le rendu de copie intervient après les révisions générales pour le baccalauréat : 1) 1H15 consacré aux révisions 2) 45 minutes pour le rendu de copie - Nous observons une rupture entre la phase de cours et celle consacrée au rendu de copie. L'ambiance devient pesante, les élèves sont silencieux et l'enseignant débute sa mise en</p>

<p>Organisation du rendu de copie</p>	<p><u>Atmosphère</u></p> <p><u>Les copies</u></p> <p><u>Positionnement et regard des acteurs</u></p>	<p>scène- : sacralisation de ce moment</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tas de copie placé au centre du bureau - L'enseignant rappelle la consigne de l'évaluation et ses attentes - Distribution collective d'un corrigé général pour la composition - Les copies sont classées de la meilleure note à la plus faible - L'enseignant appelle, tour à tour, les élèves. La classe regarde l'élève concerné par le rendu de copie et écoute les remarques individuelles de l'enseignant sur le travail effectué
<p>Relations pédagogiques</p>	<p><u>Gestion du groupe classe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Classe collective - Individualisation - Travail de groupe - Ateliers <p><u>Le regard</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Collectif -Individuel <p><u>Interactions :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Élèves - Enseignant - Elève - Elève - Répartition du temps de parole élève-enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> - Sollicitation permanente de l'enseignant envers ses élèves - Beaucoup d'interventions individuelles de l'enseignant vers l'élève visant à remobiliser l'élève dans le cours - Beaucoup d'interactions d'élève à élève à l'approche du rendu de copie, soutien collectif - Durant les révisions, l'enseignant s'adresse collectivement aux élèves. Lors du rendu de copie, il commence par une intervention générale avant d'entrer dans une interaction beaucoup plus individualisée. - Regard porté sur l'élève durant le rendu de copie, intensité du regard où l'enseignant fixe l'élève, ce qui n'était pas le cas lors des révisions où l'enseignant adopte un regard collectif afin de surveiller l'attention de sa classe - Les interventions de l'enseignant occupent la majeure partie du temps

<p>Posture de l'enseignant</p>	<p><u>Remarques enseignantes sur la présente évaluation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bilan global - Bilan individualisé - Points positifs et négatifs <p><u>Attitude :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Corporelle - Vocale <p><u>Personnalité</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - La phase de remarques se déroule en deux temps: 1) Remarques collectives sur le travail effectué. Dans le cadre de notre observation, la moyenne générale de la classe est inférieure à 10, ce qui implique aux élèves de se déplacer pour venir chercher leur copie (règle décidée par l'enseignant dans le cadre de son règlement intérieur) 2) Remarques individuelles pour chaque élève au moment de recevoir la copie, celles-ci s'effectuant devant l'ensemble du groupe - L'enseignant est debout tout au long du cours. Lors du rendu de copie, il sort les copies de son sac en les posant (face cachée) sur le bureau puis s'assoit devant les élèves avant de les appeler un par un : scénarisation du rendu - L'enseignant n'élève jamais la voix, il reste calme en argumentant, pour chaque élève, sa correction. - Dramatisation de la mauvaise note avec un discours très critique sur les plus faibles copies - Pour cette évaluation, les rares bonnes copies sont valorisées et utilisées comme exemple pour le reste du groupe - L'enseignant se sert de l'élève ayant réussi pour recadrer le groupe, il est montré comme exemple. - Jeu d'acteur : Il occupe l'ensemble de l'espace classe durant le rappel de la consigne, expression gestuelle (grimace, sourire...) - Réalisateur d'un film que nous pourrions nommer "Sur un rendu de copie"
--------------------------------	--	---

<p>Attitudes des élèves</p>	<p><u>Participation, attention, écoute, regard</u></p> <p><u>Adhésion au règlement de la classe</u></p> <p><u>Degré d'autonomie</u></p> <p><u>Réactions face au rendu des copies</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Peu de bruits durant la séquence de révisions - Ecoute attentive et les rares élèves sortant leur téléphone sont tout de suite interpellés. - Docilité des élèves respectant le règlement du rendu de copie: L'enseignant se déplace si la moyenne est supérieure à 10, l'élève se déplace si la moyenne est inférieure à 10. - Angoisse ressentie dans le regard des élèves - Scène d'énervement où un élève quitte la classe suite aux remarques de l'enseignant sur sa copie - Nous observons un élève pleurer au bureau lors du rendu de la copie et des interventions enseignantes
-----------------------------	--	---

Titre : Répartition spatiale de la classe observée

 <p>▪ Enseignant</p>	<p>Tableau : </p> <p>Bureau : </p> <p>Table : </p> <p>Chaise : </p>
<p>Disposition de la classe observée : L'enseignant peut se déplacer partout dans la classe. Ce dispositif peut convenir au cours magistral et/ou au travail individualisé</p>	<p>Légende</p>

Avant Propos :

Dans le cadre de ces retranscriptions, nous l'avons effectué le plus fidèlement possible. D'une manière générale, les répondants se sont exprimés clairement et sans hésitation. Les moments de silence ont été marqués par les trois points et la ponctuation a été faite dans le but de faciliter la compréhension des propos. Enfin, quelques indications peuvent apparaître entre parenthèses afin de donner sens à des éléments observés lors de nos entretiens.

Entretien n°1

12 Février 2016

C : (Chercheur, interviewer)

S : (Sophie, enseignante de Français, 34 ans et possédant une ancienneté de 7 ans à son poste)

Durée: 35 minutes

C 1 : Bonjour, actuellement étudiant en Master Sciences de l'Education, je conduis une recherche portant sur l'évaluation et les pratiques enseignantes relatives à cette pratique. Il me semble intéressant de m'entretenir avec vous, tant par votre statut de professionnel que par la spécificité de la discipline que vous enseignez.

S 1 : Bonjour, alors je vais commencer par dire deux choses contradictoire (sourire), on a le droit hein? Euh.. l'évaluation, c'est à la fois indispensable et totalement inutile. D'accord?

C 2 : Pourquoi ?

S 2 : D'accord, alors pourquoi effectivement parce qu'on est obligé de, fin de stimuler les élèves dans leur processus d'apprentissage. Dans ce type d'évaluation, ça permet de prendre comme ça la mesure, la température pour voir un peu si ils ont des savoirs et il y a des savoir-faire alors voilà mais euh... les savoirs.. bah ce sont toujours les même qui apprennent, les même qui n'apprennent pas donc on sait dès la première évaluation en gros.. Ce qui fait c'est que l'évaluation reproduit toujours les même échecs et toujours les même réussites donc c'est très embarrassant et puis dans l'acquisition des savoir-faire, il y en a qui sont en effet dans un processus de..de de.. (hésitation) d'élèves en cours d'acquisition mais il y en a qui observe exactement ce qu'il faut faire dès le départ et le font et l'applique et il y a ceux qui résiste et on ne sait pas pourquoi et n'applique pas une première fois, ni une deuxième, ni une troisième.. Alors je vais me fonder sur un truc stupide qui est par exemple les codes, savoir souligner un titre. Je dis c'est une nécessité..

C 3 : Oui c'est indispensable après..

S 3 : Je dis il faut souligner un titre dans, quand on écrit parce que de manière manuscrite, en italique ça ne se voit pas donc il faut le souligner dans une introduction quand on fait une cita..fin quand on fait une référence à un ouvrage. Cette chose toute bête, soit on le fait du premier coup, soit on ne le fait jamais (sourire)..

C 4 : Oui ça ne rentre pas..

S 4 : Oui (rires) donc.. c'est étrange. Alors après, donc j'en ai déduis que.. bon je dis aux élèves que finalement l'enseignement ou être élève c'est toujours faire l'expérience de la folie selon Einstein. Einstein a dit être fou ça consiste à faire toujours la même chose en pensant que le résultat sera différent et vous dans vos évaluations, vous faites toujours la même chose en pensant que le résultat, que la note sera meilleure mais puisque vous faites toujours la même chose, la note n'est pas meilleure donc vous êtes fou mais moi de mon côté je ne suis pas mieux que vous (rires), je suis folle puisque je m'obstine à vous redonner des conseils, à vous ra-rappelez des méthodes, des

attentes et puis bah.. le résultat est toujours le même puisque vous ne le faites pas donc je pense que l'éducation nationale et le système évaluatif n'est qu'une grosse machine à folie. Alors ceci dit..

C 5 : *C'est une des dimensions de ma recherche parce que je travaille aussi sur le parallèle entre la réalité du terrain et les recommandations ministérielles, autour de l'évaluation et notamment l'évaluation par compétences qui aujourd'hui représente un point important dans les dernières circulaires..*

S 5 : Oui mais c'est difficilement réalisable et c'est très embarrassant parce qu'il n'y a pas de véritable progrès. Dans la manière d'évaluer, on peut toujours essayer de multiplier les approches, alors.. euh..changer d'exercice c'est ça mais somme toute.. euh.. fin si oui.. il peut y avoir des variations mais d'une manière générale, le bon élève s'en tire toujours partout et et.. le mauvais on a beau modifier.. Voila..

C 6 : *Vos propos m'amènent à vous poser une question autour de la note. Ces dernières années, on a un débat autour de la note, si elle doit perdurer ou à l'inverse disparaître au profit d'une autre approche. Qu'est ce que vous en pensez ?*

S 6 : Euh.. alors.. alors c'est vrai que le côté chiffré ça sert de repère intergénérationnel aussi ou même entre les élèves qui sont tellement habitués à ça alors que c'est vrai qu'en primaire, ils ne sont pas habitués à ça. Ça marche avec des petits bonhommes contents etc.. Voila donc ils s'adapteraient à tout je pense donc..euh..mais finalement, fin j'en sais rien, là je dois avouer que je ne sais pas du tout parce que je n'ai plus du tout la foi en notre système d'évaluation mais en même temps je ne sais pas si on en a de meilleur, je ne sais pas.. Parce que avec cette notation ils se comparent, c'est à dire que même quand c'est une note moyenne, par exemple en français euh..fin je trouve que c'est une discipline exigeante, ça demande beaucoup de talents mais qui ne sont pas fournis par l'éducation nationale comme le savoir écrire, parce qu'il y a le savoir penser, le savoir comprendre puis le savoir écrire, ça fait beaucoup.. et savoir ordonner une pensée pour la dire dans un ordre qui soit vraiment démonstratif, c'est très compliqué mais ça on a pas les recettes, nous, pour pouvoir les transmettre aux élèves donc moi je trouve qu'on est quand même infirme puisqu'on arrive pas à le faire..

C 7: *Ce que vous me dites peut fausser l'évaluation?*

S 7: Mon évaluation elle est injuste puisque je vais évaluer des talents que moi je n'ai pas eu à enseigner d'une certaine manière, parce que j'enseigne des petites bricoles, je transmets des choses mais cette chose là, le savoir écrire, elle est magique, elle ne dépend pas de moi. Quelqu'un qui écrit parfaitement, qui a du vocabulaire, qui aime lire, toute sa vie, c'est lui, ça dépend de lui..

C 8: *L'enseignant ne peut pas pousser l'élève à aimer le français par exemple et l'engager vers des voies littéraires, lui transmettre cette passion?*

S 8: Oui. Oui oui.. non ça peut arriver et puis il y a aussi les hasards de quelques lectures mais pas par la lecture classique parce que ça les met à distance.. Pourtant on est bien obligé parce que ça fait parti du travail, de la mission de transmission.. La culture c'est aussi.. ce sont aussi des fondamentaux, de grands noms.. du Voltaire et du Zola pour nous, c'est des choses qui sont lisibles mais qui.. donc je trouve que..fin voila on les amène pas forcément à des choses qui les rendraient talentueux (rires). On part du principe, prérequis bizarre, automatique qui le seraient déjà tous un peu donc c'est pas juste donc c'est pareil l'évaluation ce n'est qu'une vaste machine de reproduction sociale. (rires)

C 9: *J'ai étudié ce phénomène lors de mon parcours en sociologie..*

S 9: (interrompu) oui alors que nous on aimerait combattre cela, alors on voudrait combattre mais inconsciemment on le reproduit donc c'est encore une autre forme de folie, c'est à dire qu'on est complice d'un système qu'on déplore d'une certaine manière parce que certainement que notre évaluation elle n'est pas, elle n'est pas.. (une enseignante vient nous saluer) indemne de préjugés.

Donc voila l'évaluation, ce qui fait c'est que ce sont des chiffres qu'on est obligé d'utiliser parce que tout le monde s'attend à ça, les familles, les élèves, les profs, l'institution.. ces chiffres moi je ne leur accorde qu'un crédit relatif, c'est à dire que la valeur de l'élève je la place ailleurs, j'essaye de

truquer ce chiffre (rires)..

C 10: Vous regardez quoi du coup dans votre évaluation?

S 10: Je suis une faussaire (rires), ce que j'essaye par exemple c'est de les envoyer à l'oral pour leur donner des bonus, rajouter des points, ça m'est arrivé aussi de leur demander, et c'était pas mal d'ailleurs, de demander aux élèves des chorégraphies de danse, des macarons aussi ce qui n'a rien à voir avec le français (rires), donc de danser et de leur mettre une note sur de la chorégraphie et d'observer le résultat en cours de français et bah cette note là a été positive et après ils ont eu des bonnes notes (rires), ce qui est étonnant, c'est à dire qu'à un moment donné j'ai pu les regarder comme des élèves qui avaient un talent que moi je n'étais pas capable d'estimer dans ma discipline, il fallait que j'aillie voir ailleurs et ce sont des gamins carrément géniaux, ça n'a rien à voir (rires)

C 11: Vous vous écartez parfois quelque peu de votre discipline pour aller chercher les élèves ?

S 11: Eh oui mais ce sont des gamins que je trouve parfois extrêmement géniaux mais moi je suis obligée de de de.. de les border et de les évaluer sur une seule chose ! Et je me dis que je ne les met jamais en confiance parce que je ne regarde qu'une partie d'eux même qui n'est pas eux-mêmes donc je trouve ça tout à fait mensongé donc puisque c'est mensongé (rires), soyons faux, donc c'est un témoignage de folie (rires) mais je vais bien sinon (rires).

C 12: Donc de ce que je comprends vous avez tendance à mener une évaluation valorisante?

S 12: Non. Non non je suis la pire ! (rires) non non mais en tout cas j'ai la réputation d'être une peau de vache. C'est à dire qu'à un moment donné comme je sais aussi quelles sont les attentes pour réussir aux études supérieures, c'est ça je suis pareil euh.. il y a conflit de loyauté, c'est à dire que je sais ce qu'on va demander..je sais ce qu'on va demander aux élèves pour le bac, je sais ce qui va faire la différence dans le supérieur finalement aussi.. Je leur ai dit, quelqu'un qui sait écrire, c'est une denrée rare, c'est précieux, il a ses chances, quelqu'un qui est incapable d'écrire sans faire 22 000 fautes ou une phrase où il n'y aurait pas un pronom relatif fantasque qui rendrait l'ensemble bancal, c'est..ça devient très rare, donc résultat, je suis obligée de rester fidèles aux attentes, qui sont les attentes d'une épreuve et d'un post-bac et d'une société, donc je ne tricherais pas la dessus. Je ne mettrai pas un 10 parce que vous avez bien écrits trois lignes et que tout le reste c'est de la daube donc je lui met la note que je pense que vous méritiez et cette note est affligeante donc j'essaye de trouver d'autres paramètres qui permettent..mais en même temps je ne les trahis pas non plus, je ne leur fait pas croire qu'ils sont bons non plus.

C 13: Donc si la note est mauvaise, c'est pour la construction de l'élève à long terme ?

S 13: Voila, je ne peux pas les trahir, je ne peux pas les tromper sur leurs qualités, des qualités qui sont des qualités rédactionnelles ou analytiques, ça je ne peux pas quand même.. mais en même temps, je me dis, ce chiffre il est brutal donc on va essayer de fausser l'arithmétique mais c'est très difficile. En revanche, non, je ne mets jamais de bonne note à quelque chose de raté.

C 14: Vous mettez tout de même de bonnes notes?

S 14: Bah oui..mais pas beaucoup..pas beaucoup, parce que toujours pareil, la question du français c'est un faisceau de paramètres tellement complexes que c'est très difficile d'arriver avec des élèves qui finalement maîtrisent tout ça, c'est vraiment, ça devient rare, donc effectivement ce qui maîtrise ont des bonnes notes, mais quasiment tout le temps.

C 15: On en revient à ce que vous disiez..

S 15: Oui mais ça peut arriver d'avoir des élèves qui n'ont pas de bonnes notes mais qui un jour, jouent le jeu, ça aussi c'est important. L'évaluation, pour moi, c'est jouer le jeu. Jouer le jeu de la part de l'élève..

C 16: C'est à dire?

S 16: Bah c'est à dire, tel exercice consiste à faire ceci ou cela, bon bah..ce jour là je le ferais. Alors c'est une forme de docilité et peut être qu'il y a de la rébellion et qu'ils ne veulent pas, je sais pas.. ils ne veulent pas justement être gentils, être dociles (rires) mais bon allez exceptionnellement je le fais, ce qui fait que même si il a 5 tout le temps, bah la, la ça marche, il peut très bien avoir 15, ça veut pas dire non plus que c'est..que cette évaluation là, elle est donnée définitivement et que ça

fiche un élève. Enfin ficher dans le sens, voilà cet élève, il est numéroté, il est cadré et il y a plus rien à espérer mais ça dépend aussi de l'état d'esprit de l'élève. J'ai des élèves, par exemple, qui n'ont rien fait de correct pendant l'année, sauf le jour du bac et ils m'ont dit le jour du bac, on s'est souvenu de tout ce que vous nous avez dit et on s'est dit allez une fois dans notre vie, on l'applique (rires).

C 17: C'est le bon moment (rires)

S 17: Et puis voilà, ils ont 14 ou 15 alors qu'avec moi, ils avaient 2, 4, il y avait rien.. Il y avait quatre points dans un devoir et je me suis dit, mais oui.. c'est ça leurs règles du jeu.

C 18: Ceci ne peut pas aussi s'expliquer par une évaluation assez différente au moment du baccalauréat?

S 18: Non, non, non.. enfin oui on a une évaluation beaucoup plus critériée donc effectivement, on invite à la clémence parce qu'il faut pas saccager les élèves mais il faut autour de 10 de moyenne, ça c'est vrai qu'on a des consignes.. mais quand c'est très mauvais, c'est très mauvais, simplement les moyennes, on les rehausse un peu..

C 19: Si le jour du bac, on a une évaluation critériée, quelle est votre manière d'évaluer tout au long de l'année?

S 19: Bah déjà il n'y a pas de barèmes, à la différence des mathématiques, moi je faisais des barèmes auparavant mais j'ai arrêté.. Je suis sur de l'évaluation globale après il est vrai que nous pouvons commencer par une évaluation assez séquencée parce que c'est plus facile et ce sont les consignes qui sont données au départ à l'ESPE, à savoir avoir des critères euh... d'évaluation..donc qui prennent en compte justement toutes les attentes. Par exemple, si l'élève a bien fait une introduction, ce qui est fait et bien fait, donc on va évaluer ce qui est bien fait et non les manques. Voilà, à la rigueur, ça serait une évaluation positive, qu'est ce qu'il a bien réussi.

C 20: Oui, d'ailleurs dans les dernières circulaires, on recommande une évaluation bienveillante, comment comprenez vous ce terme ?

S 20: Bah on est attentif à ce que l'élève sait faire et non ses manques.. Alors c'est vrai que moi j'ai du mal et puis maintenant, parce qu'il est vrai que ça fait des années que je corrige et je..je..intuitivement, je sais, je connais toutes les composantes qui permettent à une copie d'être une bonne copie donc en fait j'ai un spectre comme ça, presque inné (rires) en tête et je vois si l'élève a atteint.. Donc j'ai une évaluation globale mais qui se base sur mon expérience. Ce qui fait que je ne décompose pas, je ne fragmente pas mais je sais à peu près ce qu'il faut pour que ça marche.

C 21 : Quel regard portez vous sur ces textes officiels, ces différentes circulaires vous donnant une ligne conductrice pour l'évaluation des élèves ?

S 21 : Je ne crois plus en notre système d'évaluation, je vous en ai parlé mais je n'y crois plus et ces textes auxquels vous faites références, je ne les lis pas, je m'appuie sur mon expérience.

C 22 : Pourquoi ?

S 22 : Il y a pas de remise en question euh.. quand on a un public comme ça, d'élèves, en face de nous, je peux pas moi suivre ces textes, je peux pas regarder ce qu'il faut ou pas faire, je m'adapte selon mes élèves, selon leurs attentes mais je crois pas qu'évaluer des macarons soit dans les textes (rires). Par contre, là je vais avoir cours donc je vais devoir vous abandonner..

C 23 : Merci beaucoup en tout cas pour le temps que vous m'avez accordé.

S 23 : Mais il n'y a vraiment pas de quoi, merci à toi.

Entretien n°2

12 Février 2016

C : (Chercheur, interviewer)

J : (Jean, enseignant de Français, 45 ans et possédant une ancienneté de 21 ans à son poste)

Durée: 1 heure et 20 minutes

C 1 : Bonjour, actuellement je suis étudiant à Rouen, je suis en Master en Sciences de l'Education

J 1 : Oui

C 2 : Donc je suis en ce moment dans l'écriture de mon mémoire et je travaille sur les pratiques évaluatives des enseignants avec une réflexion globalement basée autour de l'évaluation par compétences, la réalité du terrain et les prérogatives au niveau ministériel et donc ce qui est appliqué ou applicable par l'enseignant face à ces recommandations.

J 2 : D'accord

C 3 : Mon travail de recherche passe donc par différents entretiens auprès d'enseignants du second degré et le regard que vous pouvez porter sur cette évaluation donc ma première question tourne un peu autour de ça. Quel est votre manière d'évaluer en Français et quel regard portez-vous sur l'évaluation, sur la notation également..

J 3 : Alors si je prends dans l'ordre parce que pour moi il y a deux formes d'évaluations, après il y a.. donc il y a l'évaluation qui va évaluer la qualité d'un devoir, d'un travail fini, donc qui ne prend en compte que la production. Et il y a l'évaluation qui cette fois ci va évaluer le travail de l'élève, son implication et ce qu'on appelle les évaluations formatives en fait hein.. qui se combinent avec les évaluations sommatives et on essaye en fait de jouer sur les deux parce qu'on ne peut pas uniquement évaluer un élève, uniquement sur une production écrite, finie parce que... en admettant par exemple qu'il ait des difficultés à rédiger ou à appliquer des méthodes, ça voudrait dire qu'il aurait tout le temps des mauvaises notes hein.. si on prend après, il y a des critères d'évaluation.. euh alors qu'à un moment donné la note doit aussi montrer son implication et puis souvent des élèves sont pertinents sur les textes, comprennent un certain nombre de choses mais on du mal à passer à l'écrit. Donc si on ne juge que l'écrit, on va juger en fait que la qualité technique de l'écrit et pas finalement ce que l'élève est capable de penser, ce que l'élève est capable de comprendre. Euh... le problème c'est que.. alors normalement seconde, première, le.. ce qu'on nous demande d'évaluer à la base, c'est le niveau d'expression écrite déjà, donc ça, ça te fait un..un gros morceau. Le problème, c'est que quand un élève rentre au lycée avec des difficultés d'expression écrite, la plupart du temps, il en sort avec en gros les mêmes difficultés. Parce que.. euh.. parce que soit les choses ont été acquises en primaire/collège, soit elles ne l'ont pas été. La syntaxe, la structure de la phrase, la maîtrise du lexique, après dans la maîtrise du lexique il peut y avoir une évolution mais en général, on voit des élèves arriver en seconde avec déjà un bon lexique et on sait que ce lexique va s'enrichir naturellement parce qu'on sait que ce sont des élèves qui sont capables d'intégrer des mots, de les associer, de s'approprier des concepts euh.. quand on passe à des choses un peu plus abstraites parce que c'est déjà un mécanisme qu'ils ont donc nous on leur apprend pas ça, ils l'ont ou il ne l'ont pas et ceux qui ne l'ont pas vont galérer tout le temps avec ça. Alors après oui, ça peut être lié, ça peut être lié à pas mal de choses.. Bon en français, c'est beaucoup lié à la lecture, à l'écoute, à l'intérêt qu'on porte à la langue, euh.. c'est aussi favoriser par un contexte familial, il faut être très clair hein, par rapport à ça, c'est pas une raison unique hein mais disons que globalement quand même..

C 4 : Si les parents ont poussé l'enfant à lire, à s'intéresser..

J 4 : Voilà, oh bah c'est simple hein, une maison où il y a plein de bouquins le gamin va lire, une

maison où il y a aucun bouquin, le gamin aura plus de difficultés à accéder à la lecture, alors avec l'école il va y accéder mais de façon très réduite, parce que si on regarde, moi par exemple en cinquième j'ai ma fille, ma fille est en cinquième et si ils ont lu trois, quatre bouquins dans l'année c'est le bout du monde, des bouquins pour des élèves de 5ème, ce qui en fait est peu en terme de lecture, très peu. Donc voilà cet aspect là, il faut être très clair, cet aspect là, arrivé au lycée, ça nous échappe. L'orthographe par exemple ça nous échappe parce qu'entre guillemets, le mal est fait. Par exemple, ce qui ne font pas de fautes, ce sont ceux qui savent se corriger, c'est pour ça qu'ils n'en font pas et ceux qui en font ne savent pas se corriger et c'est des mécanismes qu'on intègre pas dans nos apprentissages à part..euh bon là je vais être un tout petit peu plus critique avec le système mais on nous fait croire par exemple que en mettant de l'AP, de l'aide personnalisée, on va pouvoir pallier ces difficultés mais en fait on pallie rien du tout, parce qu'on va les avoir une heure par semaine, c'est penser qu'en une heure par semaine on va réussir à faire ce qu'un ensemble de matières ne réussit pas à faire, parce que ce n'est pas uniquement le français, toutes les matières, y compris les matières scientifiques confrontent l'élève à l'écrit, à la production écrite après dans des contextes différents, mais on va se dire sur je sais pas combien ils ont, sur.. ils ont une vingtaine d'heures de cours, un peu plus..25. Si pendant 25 heures ça ne marche pas, je vois pas pourquoi à un moment donné, si on leur met une heure de plus, comme par miracle.. Ca va juste leur dire qu'ils ne savent pas mais ça ils sont déjà au courant, qu'ils ne savent pas rédiger, parce que ce n'est pas lié à un moment donné, à un aveuglement ou rien du tout, c'est voilà une incompétence, une difficulté. En plus, l'écrit il n'y a pas de miracle, plus on écrit, mieux on écrit, et plus on produit, mieux on produit. Voilà après ça c'est le.. mais moi je préfère orienter le travail sur le lexique, parce qu'un élève qui n'a pas de lexique, n'a pas de pensée parce qu'il ne peut pas la formuler et une idée qui ne peut pas formuler n'existe pas, c'est le truc ah oui je vois bien ce que je veux dire mais j'arrive pas à le dire, ça signifie tu vois pas ce que tu veux dire (rires) parce que si tu le voyais, tu y arriverais, tu m'expliquerais et la..moi je pense que le plus gros problème c'est la pauvreté du lexique et ce qui explique souvent des notes faibles parce qu'on essaye d'amener du lexique, tout le temps, mais du lexique qui n'est pas intégré, des notions qui ne sont pas intégrées, après voilà moi si je parle, si on fait un cours sur littérature et politique, on va faire un cours sur la dénonciation du totalitarisme, alors voilà par exemple la j'ai fait un petit roman sur la révolution culturelle chinoise, en première, en première STI. On a vu des textes en seconde, de..je crois, Primo Levi sur la shoah, on aborde des notions qui sont un peu plus complexes, c'est à dire comment traiter du totalitarisme, qu'est ce que ça veut dire en fait le totalitarisme. On aborde ce terme là, on aborde aussi par exemple le terme idéologie. Un élève de seconde est incapable, enfin incapable.. La plupart des élèves de seconde sont incapables de comprendre ce qu'est une idéologie parce que pour eux, ça ne correspond à rien, à rien du tout, et on va leur expliquer et certains vont comprendre rapidement et d'autres ça ne marchera jamais, donc on se heurte un petit peu à ça mais bon ça vient du fait, c'est aussi qu'on reçoit tout le monde, maintenant, dans un lycée, y compris des élèves qui ne sont pas, en faite, prêt à ce type d'enseignement et euh..parce que ça ne les intéresse pas donc au bout du compte, ils laissent les choses filer.

C 5 : Vous avez donc un public très diversifié?

J 5 : Oui on a un public très diversifié, moi j'ai une classe de seconde, bon globalement c'est une bonne classe, qui fonctionne plutôt bien mais il faut être clair que j'en ai une dizaine qui sont performants mais qui le sont dans quasiment toutes les matières. Parce qu'on dit qu'ils sont scolaires mais ça veut dire qu'ils ont intégré tous les mécanismes de travail, ils savent comment ça marche et puis bon c'est toujours pareil hein, ça marche par tiers, un tiers qui est dans un espèce de ventre mou mais qui va s'en sortir, il y a pas de soucis et puis en gros un tiers pour qui ça marche pas et puis dans ce tiers là, il y en aura quand même qui auront leur bac mais le problème c'est après..parce que nous, voilà après ils sont plus là.

C 6 : Oui et du coup le manque de lexique au niveau supérieur...

J 6 : Le manque de lexique, le manque de pensée, l'incapacité à mener une réflexion, à abstraire,

surtout en faite à... réutiliser des connaissances dans un contexte différent. Quand c'est de la connaissance pure ça fonctionne mais quand c'est... par exemple, un exemple simple, si on travaille sur le siècle des Lumières, on va expliquer ce qu'est le siècle des Lumières, on va travailler un texte de, je sais pas moi.. Voltaire, on va montrer en quoi ce texte de Voltaire est significatif du siècle des Lumières et puis après on va mettre un autre texte, on va mettre un texte de Diderot et on va reposer la même question et là c'est le bordel (rires) parce que ce n'est plus le même texte, comment je fais les liens, bah oui.. comment je fais les liens et ça c'est très compliqué. Donc ce sont des mécanismes de pensées, parce que ce sont des choses au bout du compte, quand il y a juste un plan ça va mais quand on met un deuxième plan, ça ne marche plus.. et je sais qu'en histoire, c'est le même problème, c'est la même chose.

C 7 : Du coup, au niveau de ces retards en français, l'évaluation, au sein de cette discipline, en a-t-elle été forcément impactée?

J 7 : Oui, on rejoint l'idée qu'il existe une note pour les élèves ayant accumulés du retard et une note pour les bons élèves..

C 8 : Il semble n'y avoir aucune faiblesse et aucun progrès dans cette configuration..

J 8 : Bah si on est bon, il y a toujours du progrès mais qui n'est pas lié forcément à.. ce n'est pas nous qui provoquons ce progrès là..

C 9 : Ils s'enrichissent naturellement?

J 9 : Ils s'enrichissent naturellement, nous on n'y est pour rien, parce qu'un bon élève, finalement quel que soit le prof, il va avancer..euh.. le souci qu'on a c'est que si on évalue vraiment par rapport au niveau d'expression, comme le recommande l'institution, on aura vraiment des notes très faibles, et si on prend vraiment des critères qui sont euh..capacités à construire une phrase correcte sur le plan grammatical, capacités à avoir deux phrases et à ce qu'elles aient un lien logique entre elles, capacités à construire..euh à développer un raisonnement sur 20 lignes et à tenir ce raisonnement parce que ça aussi c'est de l'expression hein..

C 10 : Tout ceci, ce sont des compétences?

J 10 : Oui ce sont des compétences (un enseignant vient nous saluer), ce sont des compétences qui sont liées à la capacité de rédiger. Euh.. orthographe et la on parle bien de l'orthographe grammaticale, je ne parle pas de l'orthographe d'usage parce qu'un mot, on sait l'écrire ou on ne sait pas l'écrire mais ils n'auront pas le réflexe..ils ont tous un portable, ils peuvent vérifier l'orthographe des mots en deux secondes mais ils le font pas.. Je parle pas de dictionnaire hein, je parle vraiment d'une recherche Google et puis hop c'est parti hein.. Donc si on évaluait vraiment ça par rapport.. Le décalage qu'il y a, c'est que..on est censé les amener vers des.. euh.. des méthodes d'analyses, qui sont, en tout cas en français, complexes, qui sont difficiles et on est censé les amener vers de l'autonomie dans cette analyse. C'est à dire qu'en première, ils ont le texte et on leur dit vous ferez le commentaire littéraire de ce texte, point. Donc, ils se débrouillent tout seul, ça c'est compliqué donc on va dire qu'en gros, il y a un tiers des élèves qui savent le faire, bien, correctement. Euh... sauf qu'à la base, ils n'ont pas les moyens dans l'expression pour faire ça, donc on est en fait dans une sorte de chose, de non sens, donc du coup ça nous oblige à relativiser sur l'expression écrite parce qu'à un moment donné, il est clair que les directives sont, et même au niveau du lycée hein, on ne peut pas avoir une moyenne de 6,7 dans une classe de seconde parce que ça n'a aucun sens, parce que ça veut dire qu'on enseigne pas, ça veut dire qu'on amène rien.

C 11 : Donc autour de l'évaluation, il ya des attentes institutionnelles, les exigences de l'enseignant..

J 11 : Voila, il y a un gros décalage à ce niveau là..

C 12 : Vous, en tant qu'enseignant de français, vous dites relativiser donc ça montre une forme de réévaluation de vos attentes, j'imagine que vos attentes tournent autour d'une construction grammaticale, syntaxique digne de ce nom..

J 12 : Ah bah non, nos attentes ne peuvent pas être là..

C 13 : Donc vous relativisez sur vos attentes en termes d'évaluation?

J 13 : Oui on relativise et l'idée, c'est que quand on a des élèves, parce qu'on en a quand même un certain nombre, des élèves qui sont, qui sont désireux de bien faire, totalement impliqués dans leur scolarité, on va compenser les faiblesses tout le temps et euh... on peut pas, on peut plus évaluer du tout en ayant des critères d'évaluation rigides, ça peut pas marcher, là je vois en français, au niveau du bac, c'est euh.. je vais dire ça en gros hein, on va avoir, sur 20 euh.. 5-6 points sur l'expression après je vais pas arriver à 20 parce que je vais sûrement me gourer quelque part, parce qu'en fait c'est des notes sur 16 ou sur 14, on doit avoir..en gros c'est par tiers, donc un tiers sur l'expression, un tiers sur l'application des méthodes, c'est à dire en gros que ce soit organisé, voilà avec une structure en paragraphes et un tiers sur le contenu. Euh.. sauf que quand on a mis, en gros, 0 sur 7 sur l'expression, il n'est plus évalué que sur 14, son contenu est intéressant hein, il a trouvé plein de trucs mais il est incapable de faire un plan donc on va lui mettre 5 et... ça va pas être possible (rires) parce que cet élève, cette copie, on voit bien que c'est pas un couillon, il comprend le texte mais il y arrive pas, donc on compense, donc on va arriver à 9-10, donc on nous impose nous des critères d'évaluations, des barèmes hein et ces barèmes on les regarde, on regarde les copies et moi le barème je le mets de côté et on travaille en fait plus sur la valorisation de la copie. Le problème du barème, en fait, c'est que ça oblige à enlever des points, alors que pour moi il faut plutôt en mettre...

C 14 : Quand vous dites barème, on est dans de l'évaluation par compétences?

J 14 : Voilà c'est ça oui, c'est à dire avec une répartition des points par compétences mais si, si on se tient trop strict au barème..

C 15 : Oui vous partez de 20 et vous arrivez très vite à 0..

J 15 : Oui on enlève des points, alors que pour moi, une copie, on doit mettre des points. C'est à dire partir de 0 et voir ce que je peux mettre.

C 16 : Oui, vous vous trouvez dans une posture de valorisation ?

J 16 : Oui tout le temps, tout le temps mais valoriser une copie, c'est très subjectif alors normalement au bac on connaît pas les élèves hein, on les connaît pas mais là c'est très subjectif.. on connaît très bien nos élèves, donc je sais pertinemment que certains élèves, allez normalement ça vaut 7-8 mais je vais leur mettre 10-11.. parce que je veux qu'ils tiennent et puis je veux lui montrer que j'ai vu que tu avais travaillé, j'ai vu que tu avais fait un effort donc moi..

C 17 : Je te le rends..

J 17 : Je te le rends avec une note correcte et puis comme la note est essentielle dans notre système, tout passe par la note, on ne juge la qualité d'un travail que par la note qui a été attribué à ce travail là, ça fausse donc il faut jouer sur les notes et dès qu'on arrête de jouer sur les notes, moi j'ai des collègues qui le font, pas forcément en français, dans d'autres matières, ils tiennent un barème stricte.. les notes sont hyper faibles et ça marche pas, ça marche pas parce qu'on se dit, bon d'accord la copie a des défauts mais la copie ne mérite pas ça, alors normalement on évalue pas au mérite parce que ce n'est pas un truc quantifiable, le mérite ça n'a rien de quantifiable mais on est obligé de le, de.. (silence)

C 18 : C'est d'ailleurs pour ça qu'il y a eu un débat sur la note, si elle doit être maintenue ou supprimée, je parle de la note chiffrée, le 16, le 15..

J 18 : Ouais, le problème avec ce débat sur la note, c'est qu'on propose des échelles de substitutions mais c'est pareil, ça reste des échelles, qu'on mette des couleurs, qu'on mette autre chose, voilà ou alors après faire comme dans les écoles maternelles, ça se fait aussi en école primaire, acquis, non acquis, en cours d'acquisition.

C 19 : Aujourd'hui, dans les textes officiels, on retrouve cette idée d'une évaluation par compétences, accompagnée d'une appréciation mais la notation chiffrée est remise en cause..

J 19 : Le souci, c'est que ces évaluations par compétences sont illisibles pour les parents et pour les élèves, on rentre dans quelque chose de très technique. Moi je vois bien, quand j'avais mes filles à l'école primaire ou même à l'école maternelle, il y avait des items, il y en avait je sais pas.. 50.. c'était délirant, c'était hyper précis.. Pour chaque item, il y avait une réponse mais je me disais pour quelqu'un qui n'est pas du tout dans l'éducation, là cet item il a une terminologie, c'est

incompréhensible. A quoi ça correspond? Qu'est ce que mon enfant sait faire? Il est bon ou il est pas bon? Parce que c'est ce que veulent les parents, parce qu'on se heurte à la représentation, en faite, que les parents et les élèves se font de leur travail et sans notes, ils sont perdus parce qu'ils ne savent plus ce que ça vaut et c'est un moyen de se comparer aux autres. Alors on pense à tort que la note peut être un moyen de pression alors que c'est faux, la note n'est pas un moyen de pression, parce que ceux qui ne travaillent pas, ne travaillent pas de toute façon et puis on s'habitue très vite à avoir de mauvaises notes. Euh.. c'est un moyen d'émulation pour les bons. En faite c'est les bons qui posent problèmes hein, je pense, les pas bons ils veulent bien..qu'il n'y ait plus de note. Les bons élèves ils veulent leurs notes, ils veulent que ça se sache qu'ils ont 18,19,20 parce que c'est aussi pour ça qu'ils travaillent.

C 20 : Oui il y a la question de la reconnaissance derrière..

J 20 : Oui la reconnaissance, c'est important et puis après on regarde derrière le.. j'ai eu 18, oui mais c'est quoi la moyenne de la classe, ah la moyenne c'est 16.. ton 18 il vaut rien. J'ai eu 12, la moyenne de la classe c'est 6, super bonne note, sauf qu'à partir de là, à un moment donné, la note elle est retirée de son contexte et 12 ça fait une note moyenne, 18 ça fait une note brillante ou 20 et tout ça... c'est très subjectif, parce que quand on corrige, on corrige en comparaison. Quand on fait un apprentissage en cours, d'une méthode peu importe.. et après on va évaluer l'acquisition de cette méthode et donc on a une trentaine d'élèves, on va prendre -moi c'est toujours comme ça que je fais- je prends les meilleurs et je regarde si ils ont compris, à quel niveaux ils ont compris, si je m'aperçois que sur ces copies là, il y a quelque chose qui coince, ça veut dire qu'après je vais compenser sur les autres copies.. forcément. Si là je me dis, telle élève, normalement elle est à 15-16-17 à peu près, tout est en place, ça veut dire que ce que j'ai dit est clair, donc c'est un point de départ et après je vais corriger mes autres copies par rapport à ces copies références, c'est ce qu'on fait au bac hein, il y a trois, quatre copie test, donc on essaye..euh..on évalue et on se dit que voilà, cette copie c'est la référence, une copie..alors en général ils choisissent les copies, une bonne, une moyenne et..pas forcément des très mauvaises parce que dans ce cas les discussions ne se font pas mais une faible. Donc c'est des notes qui vont être à 6-7 puis des notes entre 9 et 12 et des notes qui vont être au-dessus de 14-15 ou plus.. Mais après il y a des choses..on est.. pour ma part hein.. ça c'est un avis tout à fait personnel, on est dans un système devenu complètement absurde. Je parle pour ma matière mais je pense que pour d'autres matières, on est un petit peu dans ce cas là, quoique en math je sais pas si ils ont ce sentiment là, c'est que.. entre les programmes et donc les compétences qu'on nous demande de faire acquérir aux élèves et euh.. la réalité des élèves, on s'aperçoit qu'il y a un fossé. Nous on veut bien, on le compense ce fossé mais on va dire qu'on (hésitation) mais en même temps on ment un peu aux élèves. On leur dit, voilà tu es arrivé à tel niveau de compétences, tu peux passer en première alors qu'en faite c'est pas vrai, il n'est pas arrivé à tel niveau de compétences, si on suit les programmes, ça il ne sait pas le faire, ça il ne sait pas le faire, ça il ne sait pas faire.. mais il va quand même aller en première, puis en première, terminale, il va continuer, puis quand on arrive le jour du bac parce qu'à un moment donné, il y a cette évaluation, on nous demande, les IPR nous demande d'être bienveillant avec les copies, ce qui me pose pas de problèmes mais pourquoi? Parce que à un moment donné on a des obligations de chiffres! C'est à dire, qu'il est très clair, on nous dit.. euh.. il faut avoir entre 11,5 et 12 de moyenne sur votre paquet et là ça passe, donc ça fausse tout. Moi, avec l'habitude, si on me demande 12, j'aurais 12, sur 80 copies il y a pas de problèmes hein. (rires) A force.. Ca fait 25 ans que je corrige le bac, il y aura 12, il y a aucun souci (sourire) et on regarde façon négative, un correcteur qui va avoir, en faite, euh.. 7 de moyenne. Alors que.. lui est peut être plus dans la vérité que celui qui a 12 mais parce que, à un moment donné, on exercera des pressions sur le correcteur si ses notes sont trop faibles. On peut lui demander de changer et puis il y a des contraintes qui nous aussi nous échappent, c'est que les IPR reçoivent à chaque épreuve de bac des plaintes de parents, de parents de candidats qui demandent à vérifier leurs copies, qui en faite contestent la note, tout en sachant que jamais une note n'est changée mais après l'IPR ne va pas changer la note, il va faire semblant de

justifier la note pour ne pas mettre l'institution en péril mais après ça redescend sur le prof, vos notes sont trop faibles, il faut remonter, pour la prochaine fois ou là on lui demande, revoyez vos copies. Moi on ne me l'a jamais demandé, bon aussi parce que j'ai compris très vite, comme la plupart hein, ça c'est souvent des jeunes qui débarquent, qui sortent de leur formation, CAPEPS, Agreg'.. qu'on a une certaine vision et puis qui ont pas bien compris qui ils avaient en face d'eux et puis pour le bac, il y a aussi, il y a des disparités qui sont totalement injustes mais elles sont réelles. Entre, ici, on est dans un petit lycée de province, de campagne, on a de très bons élèves mais globalement, on va dire que le niveau est moyen, faible. Euh... lycée de centre ville de Rouen, Jeanne d'Arc tout ça.. Corneille euh.. le niveau n'est pas du tout le même donc l'élève qui est en première littéraire, là moi je vois j'ai des premières littéraires donc je le vois bien, l'élève qui est en première littéraire dans un lycée de centre ville, à Corneille, si il a 16, c'est pas le même devoir que moi le 16 que je vais mettre moi à un de mes élèves de première, c'est pas le même devoir..

C 21 : Oui c'est d'ailleurs pour cela qu'au sein de ma recherche, je cherche à contextualiser dans quel cadre elle s'effectue parce que l'évaluation n'a pas la même valeur selon le contexte.

J 21 : Non.. et ça pose un problème de cohérence entre les correcteurs quand on fait ces grosses réunions d'harmonisation de corrections, qui harmonisent rien du tout de toute façon, on voit bien hein même pour l'oral, on a des gens honnêtement qui ont le complexe de jury du capeps ou de l'agreg, c'est à dire que sous prétexte qu'ils ont des L, tout à coup, là dedans il y en a qui vont aller en prépa littéraire donc il faut un certain niveau d'exigence, se montrer très exigeant donc en fait ils cassent les élèves et moi j'ai toujours eu du mal avec ça parce que quand on parle d'exigence, on dit il faut être très exigeant avec les élèves mais ça veut dire quoi être exigeant, ça veut dire les cartonner quand ils ont pas fait ce qu'ils devaient faire ou ça veut dire, dans son travail de prof, tout mettre en oeuvre pour que ça se passe au mieux, parce que moi je suis un petit peu scandalisé de voir euh.. il a 3 oui mais c'est un prof très exigeant, non il a 3 et c'est juste une tête de noeud euh.. qu'à rien compris à ce qu'il devait faire, si lui il met 3 alors il remet pas en cause son travail de prof, qu'est ce qu'il a appris à l'élève pour qu'au bout du compte il ait 3? Parce que c'est facile d'être exi... ah heureusement qu'on a un niveau, un écart important entre ce que savent les élèves et ce que sait le prof..

C 22 : Oui..

J 22 : Heureusement (rires), ce serait quand même.. ce serait quand même grave et on pense que la référence, c'est notre production de prof..

C 23 : Oui c'est la remise en question qu'on demande toujours aux élèves mais qui doit aussi se faire de l'autre côté.

J 23 : C'est..voilà.. ce que j'appelle, dans les autres matières je sais pas si ça se fait mais en lettres, c'est souvent comme ça, c'est ce que j'appelle le complexe du jury de capeps et d'agreg..

C 24 : Oui et j'ai eu l'occasion de parler avec plusieurs enseignants qui se revendiquent exigeants..

J 24 : Mais pour moi c'est de la foutaise ! Parce que ces gens là, en fait, c'est un discours assez prétentieux, eux se situent à un certain niveau et ils estiment que les élèves doivent accéder à ce niveau là parce que moi j'ai fait prépa et j'en ai eu de ces profs là. Le mec il arrive, le prof d'anglais, il dit vous êtes nul, bah oui, comparé à lui, oui je suis une bite en anglais, il y a pas de soucis mais à quoi ça me sert de le savoir ? Et lui, en fait, il dit moi je place la barre là, à vous d'y grimper, ouais mais non moi je suis trop gros j'y arrive pas. (rires) Je peux pas grimper là haut, j'arrive pas à me soulever.

C 25 : Oui, vous voulez dire que c'est à l'enseignant d'aller les chercher..

J 25 : Bah c'est pas plutôt, c'est à l'enseignant de le faire, parce que c'est ça, si il est exigeant, c'est de se dire moi je me mets à tel niveau et c'est aux élèves de cravacher pour atteindre ce niveau là, pour moi c'est de la fumisterie d'enseignant. C'est comme se dire, moi je suis un très bon prof, ma classe a de très bonnes notes, bah non si tu as les meilleurs élèves forcément.. euh moi j'estime, toutes les classes d'élites, comme ça arrive parfois, on doit les donner aux plus mauvais profs, parce

qu'une classe d'élite n'a pas besoin de profs, elle va avancer toute seule de toute façon, elle fait, elle va dans les bouquins, même le pire prof est capable de faire cours dans une bonne classe. Et les meilleurs profs on les garde pour ceux qu'on le plus de problèmes. Et moi j'ai souvent vu ça, alors voilà, c'est un prof très exigeant, alors il va avoir la classe de Terminale S, la meilleure du lycée, ce qui font option math, enfin bon, les bonnes brutes quoi (rires), alors évidemment, oui après il y a les résultats, j'ai entendu hein.. ah j'ai eu 20, le prof qui dit ça (rires). Non tu as pas eu 20, c'est ton élève qui a eu 20 et toi tu y es pour rien hein, je te rassure hein, toi tu lui as rien appris, il a tout appris tout seul (rires). Non mais faut relativiser et souvent c'est ça le problème de l'exigence, c'est que ça cache souvent beaucoup de prétention et de fumisterie parce qu'on va pas se remettre en cause et se dire à un moment donné bon.. on va faire un truc quand même parce que là je peux pas rester avec ce niveau là et faut que j'avance, faut que je permette à ces élèves au moins..

C 26 : L'exigence, si elle est autoproclamée, s'appuie alors sur un ensemble de ressources, d'outils, proposé aux élèves pour atteindre ce niveau d'exigence?

J 26 : Oui exactement, voilà, c'est la moindre des choses. Mais ça c'est le problème des prépas.. on enseigne plus en prépa, c'est fini. On met le niveau là, en fait, on met le niveau là et puis c'est aux élèves de faire, fin aux étudiants de faire qu'ils arrivent à ce niveau là. Le taux d'échecs est énorme et puis le taux de dépressions, de découragements. Moi, fin, je trouve ça scandaleux, je trouve ça vraiment scandaleux. Et puis on a pas, ce qu'il faut, c'est de ne pas avoir les mêmes exigences pour chaque élève, il y a des élèves avec lesquels je vais être très exigeant parce que je sais qu'ils ont le potentiel pour être dans l'excellence donc je vais leur dire attention ça tu peux faire mieux, ça tu peux faire mieux, parce qu'ils peuvent le faire et d'autres, alors au niveau de l'élève plus faible, je vais avoir quand même mes exigences mais qui ne seront pas les mêmes, alors lui l'élève va le recevoir comme un truc très difficile à faire mais évidemment ça ne sera pas la même chose. Fais des paragraphes ! L'autre, putain, faut qu'il y pense, faire des paragraphes, ça y est, il a fait un paragraphe. Commence ton paragraphe par l'idée directrice ! Faudrait déjà que j'ai une idée, bah on va regarder, qu'est ce qu'on a comme idées. Tu vois, c'est tout ça..

C 27 : Oui et le niveau d'exigence différent selon l'élève que vous avez en face..

J 27 : C'est du, ce qu'on appelle du différencié, de la pédagogie différenciée..

C 28 : Vous la pratiquez?

J 28 : On est obligé ! Alors on a un cours global mais dans l'évaluation on fait cette différenciation et puis après voilà, on a des mots d'encouragements.

C 29 : J'aimerais rebondir sur ce sujet car j'ai recueilli des avis différents sur la question de la pédagogie différenciée. Pour vous, elle est obligatoire, vous dites on est obligé mais certains m'ont dit c'est impossible, ça prend trop de temps.

J 29 : On le fait quand même, je vois pas un prof, professionnel, qui ne le fasse pas, parce que sinon ça veut dire qu'on accepte de perdre une partie des élèves et on peut pas, concrètement, on peut pas faire cours, en ayant perdu un tiers ou la moitié de ses élèves. Tout simplement, concrètement, parce que le cours il va pas se faire, parce que des élèves de seconde qui sont paumés dans un cours, qui finissent par décrocher et se démotiver ça fait une ambiance catastrophique et qui en fait gagnent sur les élèves qui, eux, ont le potentiel pour progresser

C 30 : A partir de vos différents propos, selon vous quelles fonctions pour l'évaluation?

J 30 : C'est un.. c'est une stratégie. L'évaluation, stratégie d'enseignement. Puisqu'on l'a, autant l'utiliser, moi je suis pas réfractaire en notes mais ça dépend comment on les utilise, c'est une façon, très clairement, de punir un élève qui n'a pas fait son travail, faut être clair hein. Moi je mets des fois des deux ou trois, t'a pas bossé, élève fumiste, comme ça il le voit, il le sent, il a bien vu le truc. L'autre, à côté, qui est peut être moins que l'élève fumiste mais qui a fait tout le boulot, sa copie elle vaut peut être 4 mais je vais pas lui mettre 4, je vais lui mettre 8 parce qu'il faut faire la différence aussi, tout le temps. La note, elle sert à ça aussi, faire la différence entre ceux qu'on bossé et ceux qu'on pas bossé, pas uniquement entre ceux qu'ont réussi et ceux qu'ont pas réussi et je sais qu'au bac, la dessus, il y a un gros problème, c'est le problème du 20. Moi je mets 20 en français, pas tout

le temps, mais ça me pose aucun problème de mettre 20 et je creuse les écarts, c'est à dire qu'il faut faire la différence entre une copie qui a du mérite et une copie qui n'en a pas. Tout évaluer entre 7 et 13, ça ne sert à rien et on regarde les copies, alors moi j'ai entendu, oh copie brillante 16 ! Je dis bah non, copie brillante 20 sinon.. ah oui mais il y a des défauts, oui mais il a 16 ans, heureusement qu'il y en a des défauts, il y en aura toujours. Donc creuser les écarts, essayer de trouver une lisibilité dans les notes et.. et puis la compenser, en première L, moi, j'ai une élève là en première L, qui est une grosse bosseuse, qui est une élève intelligente, qui sait rédiger mais qui s'y perd un peu parce qu'elle en fait de trop, elle perd le fil et...sur les devoirs type bac, elle réussit difficilement à avoir au-dessus de 14-15, ce qui est une bonne note mais pour elle, pour ses propres exigences, c'est insuffisant, elle aime pas ça parce qu'elle a l'habitude d'avoir des 18, des 19 en français depuis tout le temps sauf que là les exigences elles ont un peu changé en première L, par contre à chaque fois qu'elle fait des prépas, un travail personnel, c'est 20 quasiment parce que tout y est donc moi je me dis, cette élève là, elle ne vaut pas 14, elle vaut quelque chose entre 16 et 17. Alors sur des devoirs type bac, elle vaut peut être 14 ou 13 mais sur la qualité de son travail, de ses recherches, de ses pertinences, elle vaut 20, voilà ça fait..au bout du compte la moyenne que je te disais autour de 17 à peu près. Mais là, elle va avoir, on a eu, on a échangé nos copies, très difficile, on accepte de le faire, moi j'ai du mal, on corrige à l'aveugle en bac blanc et sur une épreuve mais c'est le but du jeu et on a, dans l'équipe de français, pas tous la même façon de noter, on a des écarts de notes qui sont importants et donc cet élève là a eu 8 au bac blanc.

C 31 : Oui c'est mon troisième entretien avec un enseignant de français et je perçois dans le discours des façons d'évaluer qui sont différentes.

J 31 : Ah oui, on ne réussit pas à avoir de cohérence à ce niveau là, on ne réussit pas. Alors on va dire, on a un noyau où on est à peu près dans les mêmes eaux. Moi je sais que..je dis pas que je note mieux ou moins bien que les autres hein, c'est un fait c'est tout hein, moi je sais que.. les 3/4 on est à peu près dans les mêmes eaux et puis oui voilà, il y a peut être une collègue qui note un peu plus large mais ça veut pas dire qu'elle évalue mal, simplement elle évalue large et une autre qui note beaucoup plus sévèrement, là aussi ça veut pas dire qu'elle évalue mal mais la fille a eu 8..

C 32 : Je crois que je me suis entretenu avec ces deux enseignantes..

J 32 : (rires) mais la fille a eu 8 ou 8,5 sauf que moi ce qui me pose problème, c'est pas qu'elle ait 8,5, ce qui me pose problème c'est la façon dont elle va recevoir sa note parce qu'elle va s'écrouler, ça va pas le faire et donc le problème de corriger à l'aveugle, c'est que..euh..on met les notes sans avoir, derrière, aucune idée de l'impact de ses notes qu'on met à l'élève et je me dis, moi, je commence à me dire, comment je vais la récupérer. Qu'est ce qu'il faut que je fasse à un moment donné? Que je compense ailleurs. Parce que concrètement elle vaut pas 8,5, bon probablement elle a raté son devoir, moi je sais pourquoi elle a eu 8,5, la collègue qui l'a corrigé, il y a des choses qu'elle accepte pas sur une copie mais moi, connaissant l'élève, je lui aurais signifié ses défauts et je lui aurais mis 13,14 ou 13..en lui disant attention ça ça marche pas, ça ça marche pas.. mais parce que voilà, on peut raisonnablement pas ne pas lui mettre la moyenne mais à côté de ça euh..il y a des élèves, en fait, fumistes qui ont fait des productions très courtes, qui ont du rester une heure et demi sur les quatre heures, qui ont 10 et je me dis, là il y a un truc qui va pas parce qu'on est dans une forme d'injustice. Celle qui cravache, qui bosse, qui..

C 33 : Oui et puis il faut savoir que les élèves voient, observent, savent qui est sorti tôt de l'épreuve et savent ensuite les notes de chacun.. Malgré qu'ils préfèrent dire qu'ils n'attachent aucune importance aux notes..

J 33 : Non non, ils s'en foutent pas du tout..

C 34 : Oui, donc c'est vrai que la confrontation de cette élève qui a eu 8,5, qui a bossé, si elle est amenée à discuter avec un élève qui est sorti au bout d'une heure et qui a eu 10..

J 34 : Alors je te dirais que, concrètement, l'élève qui sort au bout d'une heure et qui a 10, c'est quelqu'un d'intelligent et d'efficace mais c'est injuste par rapport à cette élève laborieuse, qui a du mal à construire ses raisonnements, qui se perd dans pas mal de trucs, qui a du mal à mobiliser, à

se mobiliser en fait et à être rigoureuse sur tous les aspects d'une production en français. Elle s'y perd et donc elle compense, vu qu'elle est angoissée sur son travail, elle compense en rédigeant, rédigeant, rédigeant. Je lui dis depuis le début de l'année, tu as pas besoin de rédiger tout ça, plus tu rédiges, moins c'est bon parce que tu as pas le niveau, en fait, pour avoir euh.. pour remplir 4 ou 5 copies doubles. Tu as pas le niveau pour le faire, tu as pas le contenu donc forcément tu vas délayer, tu vas perdre le fil, tu vas oublier tes problématiques et au bout d'un moment on va s'y perdre, on va s'y perdre totalement dans ta copie, par contre si tu fais ça en 4 pages, ça va être clair, net. Une autre élève fait ses dissertations en 4 pages, à chaque fois, elle a 15,16 parce que c'est hyper en place, c'est structuré, il y a rien à dire alors c'est pas hyper développé et c'est pas très approfondi mais comme tout est en place et qu'en plus, elle rédige parfaitement, ça suffit mais ça c'est compliqué et c'est ça qui est gênant, bon euh.. après au niveau de la direction, ils nous rappellent tout le temps ça, bon après ça passe plus ou moins bien auprès des collègues parce qu'ils ont l'impression que la note, c'est notre dernier pouvoir d'enseignant. Je trouve que c'est une connerie de dire ça. C'est pas un pouvoir la note, est ce que j'ai un pouvoir? Si je veux baffer un élève, je le baffe (rires) enfin métaphoriquement (rires). Si je lui dis qu'il m'enmerde, tu m'enmerdes mais c'est pas en lui mettant un 6 que.. ah ta vu je t'ai eu ! Tu es un con hein, je t'ai mis un 6. Pour moi ça n'a pas de sens. Enfin voilà pour moi, le résultat de tout ça, c'est que l'évaluation c'est un truc très subjectif et qui est lié à la perception qu'on a de ses propres élèves et comme au bac on corrige à l'aveugle, les copies rendues anonymes, on est très prudent, je suis toujours hyper prudent, je relis la copie et je me dis bon est ce que je lui mets la moyenne quand même ou pas. Je dis il y a du boulot là dedans quand même, elle a bossé, il y a des références.

C 35 : *Quand vous dites prudent, vous pouvez préciser?*

J 35 : Prudent dans le sens positif, faut pas frustrer les élèves, il faut respecter leur travail, moi ça me gave de voir des fois quand des élèves ont fourni un beau travail et qu'ils ont 7 ou 8. Non ! Faut respecter leur boulot à un moment donné, faut pas délirer mais ça on le sait quand on connaît les élèves. Mais après ça se sent sur une copie.. quelqu'un qui a bossé ou pas. Enfin voilà.. (silence)

C 36 : *J'aurais une question sur votre façon d'enseigner en classe..*

J 36 : Euh.. c'est le groupe ! Après en seconde, on essaye de valoriser la prise de parole juste pour donner un peu de dynamisme au cours et puis bon après ça dépend des classes. Il y a des classes avec lesquelles ça fonctionne et des classes avec lesquelles ça fonctionne pas. Moi ma posture, en tant qu'enseignant, c'est de savoir qui j'ai en face de moi. C'est à dire qu'au départ, c'est pas le contenu qui me préoccupe, bon après comme j'ai l'expérience ça me préoccupe pas, mais même, euh.. quand je rentre dans une classe que je connais pas, que je sais que je vais passer un an avec eux, je veux savoir quels sont les élèves qui sont en face de moi mais individuellement, essayer de les voir, à peu près, leurs caractères, comment ils sont, leur rapport au travail, leur rapport à la matière et d'essayer d'établir un lien de confiance qui peut se faire que si je connais un peu l'élève, fin dans la limite des cours, pas de façon privé hein. Mais euh..et puis d'être toujours prudent, prudent parce que des fois on dit des trucs à des élèves, ouais des fois quand je, quand je shoote un élève, je sais qui je shoote, lui je peux lui dire ça, lui je vais pas lui dire ça, je vais le dire différemment donc on s'adapte parce que c'est pareil, on est dans un travail relationnel, donc si il y a pas de relationnel, on sert à rien..

C 37 : *Avec des élèves qui viennent probablement de milieux différents..*

J 37 : Oui et puis c'est le plaisir d'enseigner, d'être avec les élèves donc le contenu au bout du compte on s'en sort toujours plus ou moins, c'est pas trop le problème, surréparer ses cours tout ça, ça sert à rien, chaque fois que je.. là je..je travaille en L, je travaille Apolinaire. En bossant, en faite, je me rend compte qu'il y a dix fois trop de trucs là dedans mais c'était pour moi, après j'arrive en cours, j'ai bossé mon cours, je mets mes notes à côté et puis on y va parce que sinon..au bout d'un moment..

C 38 : *Oui pour une certaine fluidité..*

J 38 : Oui et puis c'est surtout que dans deux mois on y est encore et puis les élèves, même si ce

sont des littéraires, bah il faut être raisonnable avec ce qu'on leur donne aussi. Parce que c'est en terme de références à chaque fois, faire référence à ce texte et puis on les blinde de textes et au bout d'un moment il y a saturation mais le relationnel, c'est pour moi, c'est ce qui pour moi compte le plus. Communiquer avec l'élève euh.. ne pas le mépriser, ça c'est hyper important, ne pas le mépriser et puis il y a des règles de courtoisie, moi j'attends de mes élèves qu'ils soient courtois avec moi donc je vais être tout le temps courtois avec eux, tout le temps. Après je pense qu'il faut aussi enseigner à sa main, c'est à dire qu'il faut pas être contre nature, je pense qu'un prof doit exprimer sa personnalité en classe, quel qu'elle soit et les élèves, en lycée en tout cas, sont très sensibles à ça.

C 39 : Et vous, quelle est votre personnalité d'enseignant?

J 39 : Oh je suis assez direct (rires), je suis assez direct, je suis plutôt.. je sais pas comment les élèves me perçoivent, je m'en préoccupe pas trop. Là j'ai ma fille au lycée donc elle me le dit parfois , que je suis vu comme très autoritaire, alors que je ne le suis pas vraiment, je suis plutôt très indulgent, tout le temps avec les élèves..

C 40 : Oui après il y a vos ressentis et ce que vous dégagez en terme de posture d'enseignant..

J 40 : Oui voilà mais je suis indulgent avec les élèves dans le sens où globalement je les aime bien, donc ça m'embête à un moment donné d'aller les embêter, d'aller les emmerder sur des trucs et non.. je pense que je suis quelqu'un.. d'accessible pour mes élèves, voilà c'est ça mais comme beaucoup de profs ici, accessible. Et puis moi je sais que j'enseigne et j'évalue, par rapport à ma perception d'élève aussi hein, mon expérience.. J'ai toujours apprécié les profs qui avaient de la personnalité, c'est à dire que l'on sent, bah ils font pas cours de façon mécanique comme ça.. et ils transmettent toujours leur passion parce que sinon ça ne marche pas, sinon on est pas crédible. Si on doit motiver sur la littérature et qu'on ne transmet pas la passion de la littérature, ça marche pas donc faire uniquement les textes, que moi j'adore, sur lesquels j'ai des choses à dire, ce qui fait qu'il y a des parties de programme que moi je ne fais pas parce que je m'ennuie et que j'ai rien à en faire, je vais pas être bon là dessus donc je vais valoriser les trucs sur lesquels je vais me débrouiller, mais je sais que ça va marcher aussi hein, il y a aussi un peu de démagogie, faut être clair hein, bah quand même, si on veut faire lire les élèves, faut pas leur faire lire du Chateaubriand directement. Ça marchera pas (rires), ils vont me regarder bizarrement, voilà et puis après les exigences je les ai en terme de lecture, je veux qu'ils lisent et qu'ils soient capables de lire des gros bouquins aussi, pas forcément des bouquins difficiles mais qu'ils soient capables de s'astreindre à un travail de lecture, voilà des bouquins accessibles comme Dracula par exemple, et puis avec des écritures différentes, avec des codes différents parce que sinon ils sont, ils ont.. c'est comme au cinéma hein, ils ont des codes mais il y en a d'autres qu'ils n'ont absolument pas et quand il faut d'autres codes, ils sont perdu alors que l'idée, c'est d'accepter qu'il peut y avoir différents codes, un roman voilà ne va pas avoir le même type d'écriture, le même type de structure d'histoire, le même type de personnages et dans le cinéma c'est pareil, là je leur ai montré un extrait de film, bon je leur ai pas montré tout le film parce qu'à un moment donné il faut être raisonnable quand même mais voilà on regarde d'autres codes et puis aussi le film sur le vampire parce que ça me semblait intéressant la façon dont il l'abordait. Après je suis sûr que pendant ce film, il y en a plus de la moitié qui s'emmerdait mais c'est pas grave parce que je sais qu'il y en a 5 ou 6 qui ont accroché.

C 41 : Ils découvrent autre chose..

J 41 : Oui ils découvrent autre chose et puis c'est ce que je leur ai dit, le Copola, je vous montre un extrait, c'est un bon film mais vous avez pas besoin de moi pour le voir parce que voilà c'est un film qui a eu un certain succès qui est très accessible alors que l'autre, qui est assez récent, mais si personne vous dit que ça existe, je suis pas sûr que.. vous le découvrirez jamais. (silence)

C 42 : J'aimerais vous poser une question sur le rapport, entre l'institution à savoir le ministère de l'éducation nationale et ses différentes recommandations, notamment au niveau de l'évaluation, et la réalité du terrain. Existe-t-il un intermédiaire au milieu de tout ça, parce que l'institution a ses attentes mais vous avez également vos attentes en tant qu'enseignant. Existe-t-il

un moyen de les faire remonter?

J 42 : Non.. non.. il y a beaucoup de démagogie dans le sens où on nous fait croire à des concertations mais qui sont en fait du pipo.. Le (hésitation), la sur la réforme des collèges par exemple, qui pose un vrai problème, il y a eu un mépris total de l'expérience des profs, c'est à dire que l'immense majorité des profs disent que cette réforme ne pourra pas se mettre, fin, elle est restrictive, elle ne pourra pas se mettre en place, elle ne prend pas en compte un certain nombre de choses, la réalité c'est que cette réforme est faite pour restructurer et permettre certaines économies, c'est toujours la même chose hein et qu'à un moment donné, à force de démagogie, on dit oui mais faut penser aux mauvais élèves, fin on dit pas mauvais élève, élève en difficulté ou qui a des problèmes de.. fin voilà. Du coup, on sacrifie tout ce que l'enseignement peut apporter aux bons élèves, ceux qui se débrouillent. Quand on veut supprimer le latin en quatrième, troisième, je trouve ça hallucinant, quand on veut supprimer les classes bilingues, je trouve ça hallucinant et quand on veut remplacer ça par des espèces de protocoles un peu fumeux, un peu vaseux autour de l'interdisciplinarité, on sait très bien qu'au bout du compte on va nous donner ça, en nous disant, débrouillez-vous avec et nous on va regarder ça mais on en fait quoi? C'est comme l'AP, l'AP c'est une fumisterie sans nom. Ca ne marche pas !

C 43 : Sont-ils évalués sur l'AP ?

J 43 : Non, avant il y avait un truc très simple, bon on a une appellation différente mais en gros c'était ça, c'était l'aide au travail personnalisé. Le prof avait sa classe, prenait 8 ou 9 élèves et c'était en fait, moi je les aidais sur leurs devoirs, ce qui est concret, ce qui est clair et les élèves étaient super contents. Ils avaient le prof avec eux pour faire le boulot, parce que le problème c'est qu'on leur donne un boulot et c'est, en gros, débrouille toi chez toi, tout seul, à la maison. Mais là, non, non, non, je suis là, on le fait ensemble. Moi je le fais en ce moment, quand je fais des demi-groupes. En seconde, ils ont des phases de boulot où ils font le travail que je leur ai demandé de faire mais voilà je suis là, je peux les aider. Au moins, je suis là pour dire, voilà, c'est pas ça que j'attends et puis on retravaille, fin c'est la moindre des choses. Ce système, oui il marche et il est efficace. Là, l'AP, on a des groupes qui changent tout le temps, on a des élèves qu'on ne connaît pas. Pour amener un truc, on a quand même besoin d'une période, mais là c'est fait de telle manière, qu'il y a un groupe que je n'ai eu que trois fois cette année je crois. En plus, ils sont 25 et moi je ne les connais pas ces élèves. Je vais les voir une fois, je ne les connais pas et je suis censé leur apporter quelque chose. Quand on voit le temps que ça prend de mettre en place une pédagogie dans un groupe.. c'est long ! C'est la confiance, c'est le relationnel, c'est les premières évaluations où on est pas très sûr, où on est prudent, où l'élève a raté ça mais on se dit bon c'est quand même pas une truffe, peut être que là, il a pas totalement compris ce que je lui demandais donc il faut y revenir, donc ça prend vachement de temps, et là comme par miracle, ça devrait fonctionner et le problème c'est que ça bouffe du temps de cours et c'est ce que je te disais tout à l'heure, je vois pas pourquoi si en 25 heures de cours, on arrive pas à le faire, pourquoi en une heure on va réussir. De plus, on a pas nos élèves, ça ne compense rien du tout. Les élèves ne sont pas dupes. En gros, ils en ont rien à faire de l'AP et moi, je ne peux pas leur en vouloir. Alors ça fonctionne mieux sur le soutien, sur des petits groupes et c'est d'ailleurs ce que j'ai dit au proviseur, moi je peux apporter une aide qu'aux élèves que je connais, parce que je sais ce qui ne fonctionne pas. Il y a une part de psychologie qui est essentielle dans ce domaine.

Enfin dans tout ça, moi ce que j'aimerais, c'est qu'on arrête de nous imposer les choses pour nous imposer les choses, qu'on nous laisse faire notre cours, parce qu'après tout, on est là pour ça, pour faire notre cours. Le reste faut arrêter ! C'est comme le délire sur l'orientation, faut arrêter ! On part du principe qu'en seconde, ah si il a un projet post-bac, il réussira mieux, je me dis purée mais il a 15 ans, qu'est ce qu'il a comme projet, je sais pas moi. Déjà le projet là, c'est de voir ce qu'il fait aujourd'hui, demain, comment ca va fonctionner d'ici la fin de l'année, après on va voir. Ca change, ça change tout le temps et puis ils ont 15 ans, 16 ans, moi à cet âge là j'en avais aucune idée de ce que je voulais faire après et ça me posait pas de problème pour travailler mais du coup ça prend un

temps énorme, ça prend un temps fou et tout ça, c'est du temps de présence, c'est du temps avec les élèves qui est pas forcément productif. Après voir les élèves individuellement, discuter avec eux, comment ça se passe, ça d'accord, mais ça c'est pas de l'orientation, c'est de l'évaluation. Quand l'élève va bien, quand l'élève n'a pas de bonnes notes..fin c'est ce que tout le monde fait, ce que tous bons profs font, tous ! Mais ça ne s'appelle pas de l'orientation, c'est de l'évaluation mais pas chiffrée. C'est une évaluation individuelle sur des notions extrascolaires et puis ça permet de voir aussi..

C 44 : Cette évaluation existe aujourd'hui?

J 44 : Eh bien c'est aux profs de le faire oui. Il faut le faire, pour moi c'est indispensable ! Pas avec tous mais avec certains oui et puis il y en a certains qui viennent me voir. Quand un élève me dit, j'avais 14-15 en troisième et puis là je sais pas travailler, je sais pas travailler, il dit ça, un élève intelligent, là bah comment je vais régler son problème. Il me le dit mais je le sais, je l'avais vu de toute façon mais il me le dit, il en prend conscience. On arrête pas de lui dire mais il finit par en prendre conscience parce que ça lui pose problème, il y arrive pas alors il faut, voilà, mettre en oeuvre toute une série de conseils, voir si il y arrive parce que ça sert à rien non plus de bouler le truc en 5 minutes en disant tu fais ça, tu fais ça, tu fais ça, tu fais ça et puis salut.

C 45 : Oui c'est pour cela que nous parlons beaucoup de l'évaluation chiffrée mais cette évaluation prend différentes formes.

J 45 : Oui et c'est pour ça aussi que l'orientation varie selon le profil de l'élève, enfin le profil.. à sa personnalité, comment il est. Un parcours scolaire ne peut pas juste se définir par des notes. C'est lié à sa vie à lui, en tant qu'élève mais aussi en tant qu'ado, qui nous nous échappe parce qu'on les voit 4-5 heures par semaine. On passe pas nos vacances ensemble hein ! Moi je le vois d'autant plus depuis que mes filles sont au collège et la j'ai ma fille qui est au lycée et je vois bien son ressenti par rapport aux notes qu'elle a, par rapport aux profs, par rapport au rythme, par rapport au travail qu'elle a à faire. C'est une bonne élève mais elle est comme tous les élèves, un moment donné, elle en a plein le dos, elle a des trucs qu'elle ne comprend pas ou alors ça va trop vite ou j'ai pas eu le temps de prendre des notes. Là, elle a fait une évaluation en sciences physiques, elle avait bossé, elle a eu 4 sur 20 alors on en discute. Moi, comme je suis dans le milieu, je lui dis c'est pas grave, c'est pas grave mais la gamine elle est là, 4 sur 20, bah qu'est ce qui se passe quoi. Elle se dit je suis trop con, je suis trop conne pour faire un truc de sciences physiques (rires), voilà, le raccourci, il est là.

C 46 : Oui il y a un impact important autour de l'évaluation et notamment la note..

J 46 : Oui c'est clair mais aussi la façon dont le prof rend ses copies. Elle a un prof, il avait le tas de copies sur le bureau, il appelait les élèves un par un et il commente la copie devant tout le monde, pour casser. C'est hyper mal vécu par les élèves. Alors moi la question que je me pose c'est, pourquoi il fait ça ? Quel est l'intérêt de tout ça ? Après on se dit bon professionnel mais là c'est pas prudent de le faire et puis je lui dis, il a de la chance d'avoir des élèves dociles parce que moi quand j'étais au lycée, on m'aurait fait ça, je l'aurais envoyé chier le prof. Ah bah oui (rires), un moment donné (rires). Alors voilà, globalement, on a des élèves très dociles.

C 47 : (rires) C'est une évaluation assez différente, assez différente selon les enseignants..

J 47 : Oui et puis c'est aussi lié à notre expérience, à notre vécu. Il y a des profs qui ont un passé de premier de la classe et il y a des profs qui n'ont pas un passé de premier de la classe et qu'ont bouffé des mauvaises notes, tout ça, du coup le rapport à l'évaluation n'est pas tout à fait le même. Moi je sais qu'on m'a toujours reproché, jusqu'à que je passe le Capeps, on m'a toujours reproché, de toute façon je pouvais plus faire autrement, de faire trop de fautes d'orthographe donc j'ai un rapport à l'orthographe qui est particulier parce que je sais ce que s'est de faire des fautes et je sais ce qu'il faut mettre en oeuvre pour ne plus faire de fautes.

C 48 : C'est jamais trop tard ?

J 48 : Non, ça s'apprend tout le temps. Après il faut faire la différence, entre l'orthographe, la grammaire, la syntaxe. J'ai toujours parfaitement rédigé mais en faisant des fautes à droite, à

gauche. Sur 8 pages, je faisais 10 fautes mais ils me le reprochaient systématiquement et c'est une prof, en fait, c'est une prof que j'avais en maîtrise, on en avait discuté, parce qu'une fois, j'en avais marre, voilà mon devoir il est bon, il y a des bons trucs mais sur une quinzaine de pages, il y avait une faute par page. Elle me dit c'est mort, dans l'optique du capeps ou de l'agreg, c'est mort (rires) mais avec moi, elle avait la possibilité de me faire progresser sur ce domaine, parce que par ailleurs j'étais et j'ai toujours été très bon en grammaire et je connaissais mes règles par coeur.

C 49 : Donc cette expérience en tant qu'élève crée le rapport à l'évaluation de l'enseignant?

J 49 : Ouais. Ouais. Moi j'ai des collègues en BTS qui hurlent devant les fautes d'orthographe et qui me regardent mais moi je leur dis que l'orthographe, ce n'est pas ma priorité, pour l'instant, déjà ce que j'aimerais bien, c'est que la phrase soit compréhensible ou qu'ils réussissent à faire un plan.

C 49 : Oui donc ça montre bien le fait qu'une composition en français peut être évaluée bien différemment selon les versants sur lesquels l'enseignant met l'accent.

J 49 : Oui. Oui..

C 50 : J'aimerais revenir sur une chose qui me paraît vraiment étrange, c'est le fossé entre l'institution et la réalité du terrain.

J 50 : Oui il existe et il s'est creusé depuis une quinzaine d'années..

C 51 : Une quinzaine d'années?

J 51 : Ouais parce qu'au début que j'enseignais, je n'avais pas du tout ce sentiment là..

C 52 : Il y a eu un déclin? Pourquoi une quinzaine d'années?

J 52 : Bah à partir du moment où.. dans les années 1990, on a dit 80% d'une classe d'âge au bac, en lycée, on a reçu un public très diversifié mais on a du faire le constat à un moment donné qu'on ne pouvait pas permettre à l'échec scolaire de s'installer durablement parce qu'après il faut bien le gérer cet échec scolaire, ces élèves.. Du coup, on a mis en place des protocoles mais qui sont, en fait, des choses vides. Au lieu de dire, un truc simple qui est: moins d'élèves en classe, plus d'enseignants et un meilleur suivi des élèves pendant les cours, ça le fait, ça veut pas dire qu'on va tout régler mais au moins.. non on va continuer à faire des classes de seconde à 35 mais on va leur mettre une heure d'AP, c'est débile (rires). C'est la massification de l'enseignement qui a fait que.. à un moment donné, l'institution ne peut plus. Le problème, c'est qu'elle perd son autorité parce qu'on parle de l'autorité du prof mais ce n'est pas ça le problème, le problème c'est l'autorité de l'institution. Moi j'ai envie de dire aux élèves, vous êtes, ici, dans une école de la République, vous n'êtes pas chez vous, normalement on met les petits plats dans les grands donc vous avez une attitude à observer, un comportement à observer, des trucs simples hein et un respect de l'institution. Aujourd'hui tout ceci disparaît parce que l'institution a perdu, elle-même, tout crédit au niveau des parents d'élèves, au niveau des élèves et nous, nous on rame derrière. Bon, ici, ça se passe bien, globalement ça se passe très bien mais dans d'autres zones, ils rament vraiment et la situation est parfois beaucoup plus tragique. Moi si je suis resté ici, c'est parce que ça m'allait au niveau des élèves hein, ils sont bien et ce sont des gens très dociles, très dociles oui. Voilà..

C 53 : Eh bien merci à vous ! Merci de m'avoir accordé ce temps.

J 53 : Oh bah c'était bien de discuter (rires)

C 54 : C'est gentil !

J 54 : Bon courage à vous.

C 55 : Merci beaucoup.

Entretien n°3

25 Février 2016

C : (Chercheur, interviewer)

M : (Marie, enseignante de Français, 55 ans et possédant une ancienneté de 32 ans à son poste)

Durée: 40 minutes

C 1 : Bonjour, actuellement étudiant en Master Sciences de l'Education, je conduis une recherche portant sur l'évaluation et les pratiques enseignantes relatives à cette pratique. Il me semble intéressant de m'entretenir avec vous, tant par votre statut de professionnel que par la spécificité de la discipline que vous enseignez.

M 1 : Oui

C 2 : Je m'intéresse notamment à l'évaluation par compétences..

M 2 : Oui, bah écoutez nous on est pas encore à l'évaluation par compétences parce qu'on est encore à l'évaluation chiffrée, l'évaluation par notes aussi parce que nous, en français, nous devons préparer assez rapidement aux épreuves du bac, puisqu'elles se passent, comme vous le savez, en fin de première et en fin de première, l'examen se passe sous la forme d'une note portant sur une production écrite et d'une note à l'oral. Evidemment, cette note prend en compte un certain nombre de compétences mais on conserve encore le principe de la note dans la préparation des élèves, de la note chiffrée puisque notre devoir est de les préparer au bac. Cependant, dans la note chiffrée, il y a diverses compétences qui sont évaluées, fin moi je tiens compte, déjà, dans une étude de texte, de la compréhension du texte n'est ce pas, je tiens compte de la composition du devoir, si il y a une introduction, un développement, une conclusion. Je demande une expression écrite correcte, de prendre appui sur des citations du texte, fin voilà, je sais pas si c'est le sens de votre question..

C 3 : Oui, il n'y a pas de bonnes réponses en réalité. Dans ce sens, je me suis entretenu avec des enseignants d'histoire-géographie mais aussi de mathématiques. En mathématiques, j'ai pu constater que ces enseignants s'appuient sur un barème très structuré. Quel type d'évaluation menez vous en français?

M 3 : Alors, moi ça dépend, dans les.. là par exemple, je suis en train de corriger une préparation d'un texte qui sera présenté à l'oral et il est vrai que je me suis préparé un barème. Par exemple, la qualité de l'introduction, je suis assez exigeante sur l'introduction pour les préparations de texte parce que à l'oral je trouve qu'un élève qui fait une bonne introduction, il donne déjà une bonne impression de ce qui va suivre. Là, par exemple, pour une préparation notée sur 20, c'est vrai que je vais accorder 5 points à l'introduction de la présentation du texte, 3 points à la conclusion parce que ça c'est plus une sorte de bilan, de synthèse et puis là, vous voyez, mon développement va être noté sur 12 points, divisé en deux parties. La première partie sur 5 points et la deuxième sur 7, étant donné qu'elle soit un peu plus approfondie et demandant plus d'approfondissement que la première. Alors après, tout dépend des niveaux, on est assez libre en seconde parce qu'il n'y a pas d'examens à la fin et on fait donc des exercices beaucoup plus variés. En seconde, on peut faire de simples exercices d'expression écrite, c'est assez.. on a pas forcément un barème très exigeant. Je sais pas, on peut demander aux élèves de lire un livre et de faire un compte-rendu de lecture, ça sera moins rigoureux que dans le cadre d'un examen mais par exemple au bac de terminale L, parce qu'il y a encore du français, enfin de la littérature. En terminale L, l'inspecteur, lui-même, nous impose un barème.

C 4 : D'accord (acquiescement)

M 4 : Par exemple, deux points pour la composition de la dissertation, c'est à dire, présence d'une introduction, des parties séparées, des transitions. Deux points pour la qualité de l'expression écrite,

c'est à dire, le moins de fautes d'orthographe possible, un devoir ayant beaucoup de fautes d'orthographe, on va lui retirer ces deux points, en L, voilà c'est ça. Et puis après, il faut tenir compte des références au texte, des connaissances proprement littéraires et culturelles et de la capacité de réflexion et d'argumentation de l'élève.

C 5 : *Je ne savais pas que tout était imposé.*

M 5 : Oui en terminale, c'est très précis et en terminale, on a aussi, en fait, une réunion d'harmonisation où les correcteurs donnent, effectivement, leurs notes provisoires et où l'inspecteur s'assure qu'il n'y a pas un trop gros écart entre les différents correcteurs. Bon un écart d'un point ou deux, en français, la notation est un petit peu subjective c'est vrai que.. mais bon voilà un écart de 6 points ou 7 points pour un même devoir, c'est inacceptable donc on a des copies test en terminale que chaque correcteur doit noter et doit donner à l'inspecteur la note qu'il met à ces copies test. Ce système permet à l'inspecteur de comprendre le profil de l'évaluateur, savoir si il est très exigeant, trop exigeant ou si.. (hésitation), on ne fera pas de reproches à un évaluateur qui sera trop indulgent (rires) mais on fera des reproches à un enseignant qui est très sévère.

C 6 : *Oui j'ai compris cela à travers mes différents entretiens et notamment la question de la bienveillance.*

M 6 : Oui, oui, oui voilà c'est ça, cette question de l'évaluation bienveillante qui est répandue..

C 7 : *Alors justement, vous vous situez comment par rapport à cela?*

M 7 : Alors moi je pense, je pense me situer dans un profil d'évaluateur assez indulgent, bienveillante. Dans le cours de l'année, moi aussi, je tiens beaucoup compte des efforts de l'élève. Je ne sais pas mais un élève qui fait.. là par exemple, je demande une simple préparation mais j'ai trois, fin ce sont des élèves très sérieux, mais j'ai sous les yeux, trois copies, qui sont de simples préparations, bon il me semble que l'essentiel est présent, que tout a été dégagé donc, vous voyez là, c'est 15 euh (elle soulève la première copie), 16.. 18 pour des préparations de texte que j'ai relevé et qui me semble avoir été faite sérieusement et qui en dégage l'essentiel.

C 8 : *En observant ces différentes copies, je m'aperçois que vous ne vous contentez pas d'une simple note chiffrée mais vous accompagnez celle-ci de plusieurs remarques.*

M 8 : Oui, c'est important ça enfin on ne peut pas se contenter d'une simple note. Par exemple, là, si je mets une simple note, un simple 18, très bien compris, voilà il a compris, fin, il y a peut-être juste quelques petits détails. Il n'y a pas de défauts majeurs dans cette copie. Là, effectivement, j'ai mis 16, le contenu me semble excellent mais comme vous le constatez, la rédaction est assez négligée. Bon et.. là cette copie a 15 donc l'essentiel a été vu mais j'ai mis en marge, effectivement, certains points un peu secondaires qui avaient été oublié par l'élève. Voilà. (silence)

C 9 : *Aujourd'hui, on a un débat sur la note. Doit-elle perdurer, doit-elle disparaître? Quelle est votre position?*

M 9 : Oui, moi effectivement, je trouve que les élèves y tiennent beaucoup, vraiment, j'ai déjà fait l'expérience, que j'ai arrêté tout de suite, de dire aux élèves de faire un devoir mais qui ne sera pas noté. Euh.. la moitié de la classe a estimé qu'il ne devait pas euh..qu'il ne voyait pas l'intérêt de le faire, que si il n'était pas noté, ils ne le feraient pas. Euh.. j'ai des séries, j'ai des élèves de séries technologiques où je donne parfois des devoirs facultatifs, donc je dis que le devoir n'est pas obligatoire mais que si les élèves souhaitent s'améliorer ils peuvent le faire. Pour vous donner une idée, sur une classe de 24, j'en ai eu 8 qui le font. Voilà (rires). Voilà, la note reste un baromètre. Si un devoir n'est pas obligatoire, si la note ne compte pas, euh il me semble que c'est déjà beau si un tiers de la classe le fait. Je pense même que ça pourrait être moins et donc la note, les élèves veulent savoir leur note. Dès qu'ils ont fait un travail, ils veulent savoir leur note. Moi je trouve que ça se comprend, si on me rendait un travail et que je le note pas, je sais pas, il me semble qu'une sorte de contrat ne serait pas rempli. L'élève essaye, dans la plupart des cas, fin prenons des élèves sérieux, qui souhaitent passer le bac, à mon avis, ils essayent de faire du mieux possible. Si le professeur ne les note pas, déjà l'élève va avoir du mal à se rendre compte de son niveau et ensuite l'élève, je pense, ne va pas être stimulé. Je crois, je vois que l'élève qui a une bonne note est assez content et

se sent comme récompensé d'un travail sérieux. Euh l'absence de note, ça veut dire que celui qui a bâclé en 5 minutes et que celui qui a travaillé 2 heures, sont traités euh au même niveau.

Interviewer: Que pensez-vous alors de ces différents textes officiels prenant appui sur le livret de compétences et qui axent l'évaluation sur une évaluation par compétences?

Interviewé: Moi j'ai l'impression que ça va inciter à la paresse et a encore moins d'efforts et on est déjà dans cette attitude de la part d'élèves, qui sont disons moyens, euh ces élèves ne fournissent pas énormément d'efforts pour progresser. Si on supprime les notes, je pense qu'ils jugeront les efforts vraiment inutiles.

C 10 : Comment vous vous positionnez face à des élèves paresseux?

M 10 : Ma posture varie selon le niveau des élèves, je pense que si les élèves sont jeunes, il faut les pousser à travailler, les sanctionner. Des élèves de terminale, mais je n'en ai pas en terminale, qui ne veulent rien faire mais s'il s'agissait d'un élève, j'en ai déjà eu hein, en terminale, donc un élève qui a 18 ans, qui ne veut rien faire, qu'est ce qu'il fait ici? Si il ne veut rien faire, qu'il a 18ans, je ne peux pas le suivre comme un petit enfant. Ca dépend aussi de l'âge, si un élève se trouve en terminale et ne veut pas préparer le bac euh fin je sais pas, je me sens pas trop responsable de son attitude. On lui rappelle qu'il y a le bac etc bon alors maintenant moi j'essaye de m'adapter, il y a des élèves qui arrivent en seconde, qui sont vraiment orientés contre leurs choix. Dans ma classe de seconde, j'ai par exemple deux élèves qui souhaitaient faire de la pâtisserie donc qui ne sont pas du tout intéressés par le lycée général, qui n'ont pas demandé à y aller mais qui n'ont pas été pris en apprentissage de pâtisserie. Ce sont des élèves d'un niveau très très faible et qui n'accordent, finalement aucune importance à des commentaires de texte, aucun intérêt alors moi je, je leur donne des exercices d'expression écrite, j'ai l'espoir que ces élèves finissent par faire de la pâtisserie parce que je pense qu'ils seront vraiment épanouies, c'est vraiment un voeu d'orientation qu'ils ont depuis longtemps, qu'ils ont depuis enfant donc je pense que ces élèves ne vont pas continuer dans un lycée général, je pense qu'ils ne vont pas passer un bac général donc je leur donne des exercices appropriés, voilà, c'est à dire des petits exercices d'expression écrite mais je n'exige pas de commentaires composés parce que ça ne les intéresse pas et parce que si comme je leur souhaite, ils s'orientent vers la pâtisserie, on ne leur demandera pas un tel exercice. (rires)

C 11 : Dans la continuité, vous vous trouvez comment vis à vis de vos élèves?

M 11 : Ca dépend je pense que c'est aux élèves d'établir les relations. Je pense que je suis la même avec tous les élèves après il y a des élèves avec qui le courant passe, qui s'intéressent. Déjà je pense qu'il y a des élèves qui s'intéressent plus à la matière, qui sont plus littéraires, d'autres plus scientifiques, intéressés par d'autres matières et donc il me semble que si l'élève est intéressé par le français, bah déjà ça va être un élève plus volontaire pour travailler cette matière et qui me semble que le courant passera mieux qu'avec un élève qui ne s'intéresse pas à la matière, qui éprouve des difficultés, qui a des mauvaises notes, après il y a inévitablement des questions de, d'affinités, il y a des élèves qui me disent souvent j'aime tels professeurs ou je n'aime pas tels professeurs, après ça il faut l'accepter parce que c'est comme ça aussi dans la vie, parce que dans la vie aussi on sent des affinités avec telles ou telles personnes et pas avec d'autres, bon sans trop savoir pourquoi, sans trop avoir d'explications à cela.

C 12 : En lien direct avec l'évaluation, quelle est selon vous votre manière d'évaluer?

M 12 : Moi j'essaye d'être valorisante, d'encourager. J'essaye d'encourager, il me semble que quand un élève fait des efforts, je sais pas ça mérite d'être reconnu, je trouve que ça serait, je sais pas, je trouve que l'élève pourrait être découragé et que si il a fait beaucoup d'efforts et qu'il a une note faible euh à plusieurs reprises parce qu'il peut avoir une note faible, parce qu'il est hors sujet par exemple, euh mais pas toujours, euh il va pas être toujours hors sujet donc si il a systématiquement une note faible, je sais pas moi, par exemple, un élève de 15-16 ans peut après se décourager et peut ne plus fournir d'efforts pour progresser. Souvent un élève qui est encouragé est inciter à faire encore mieux bon je sais aussi qu'il y a des élèves qui obtiennent des bonnes notes sans trop d'efforts et se disent je vais en faire encore moins. Mais il y en a certains qui se disent ah j'ai des

bonnes notes donc je vais continuer à bien travailler, parce que en quelque sorte je suis récompensé, bon même si c'est un peu puéril, des efforts que j'ai fourni.

C 13 : Je vois que vous mettez 16 +, pouvez-vous m'expliquer?

M 13 : Oui c'est parce que, en fait je ne mets pas de demi et puis l'impression globale en fait euh c'est plutôt pas mal. Voilà j'ai mis un 16 + parce qu'en fait si je prenais le détail, ça ferait 16,5. C'est une façon de me débarrasser des 0,5 pour faire une moyenne plus simple. (Observant les copies déjà notées) En plus c'est quand même assez relatif parce que cette copie là j'ai mis 15 mais peut être que c'est 14 ou 13 ou 16, fin c'est une préparation, c'est pas bien grave, c'est pas le bac. Si c'est le bac, je serais plus attentive à la note, sachant qu'elle compte pour le bac. Là c'est une simple préparation, bon c'est quand même assez court mais je trouve que c'est très bien compris et très clair. (silence) je sais pas.. (silence)

C 14 : J'ai une question, moi, par rapport aux circulaires relatives à l'enseignement secondaire et notamment concernant l'évaluation. Vous les lisez?

M 14 : Oui pfff (soupirs), rolala, oui, non, oui (silence) Je pense qu'on fait surtout en fonction des classes qu'on a, des élèves qu'on a. Je pense que les circulaires sont très générales et en fait c'est déjà très très différent d'un élève à l'autre dans une même classe. Dans le lycée où on est, la composition des seconde maintenant, c'est un tiers, un tiers, un tiers, c'est à dire que le proviseur veut faire des classes hétérogènes, comportant un tiers de bons élèves, il compte que ces bons élèves vont tirer la classe vers le haut, un tiers d'élèves moyens, il espère que ces élèves moyens seront stimulés par les bons élèves et un tiers d'élèves en difficultés afin que les classes ne soient pas, par exemple un ensemble d'élèves en difficultés, si les élèves sont tous en difficultés, peut être vont-ils avoir l'impression d'être dans une seconde faible..

C 15 : Oui c'est ça..

M 15 : Une seconde où on a regroupé tous les élèves en difficultés, par ailleurs vous savez qu'on va vers la suppression des classes euro qui, en fait, sélectionnaient des élèves d'un bon niveau et qui étaient fiers d'être tous d'un bon niveau. Alors en même temps, ça pose de très gros problèmes, moi je trouve que ça pose de très très gros problèmes parce que effectivement dans la classe que j'ai, il y a des élèves brillants mais vraiment brillants qui veulent faire bac+7 etc et qui ont vraiment un très très bon niveau d'expression et de compréhension, excellente méthode, dans toutes les matières, ce sont des élèves qui ont 18 de moyenne générale, voilà, dans toutes les matières, ce sont des élèves brillants, et par ailleurs se trouve des élèves qui n'ont pas obtenu une orientation vers l'apprentissage, qui sont des élèves en très grande difficulté et l'écart de niveau est.. difficile, c'est très difficile parce que les élèves qui ont un excellent niveau comprennent tout de suite et même se sentent frustrés qu'on ne leur demande pas d'exercices plus difficiles qui les amène à se surpasser.

C 16 : Vous leur proposez, tout de même, des exercices différents ? Selon le niveau..

M 16 : Oui.. oui (elle hésite puis souffle), c'est un peu difficile parce que dans une classe ils sont 32 ou 35 élèves et on peut pas s'occuper de plusieurs groupes dans une même salle. La différenciation est difficilement applicable et c'est la le grand reproche que je peux faire aux différentes recommandations ministérielles qui ont souvent une vision globale de la situation et ne prennent jamais en compte toute la diversité qui peut exister au sein d'un même groupe. Même si je sais que plusieurs professeurs des écoles font ainsi, ça demande beaucoup de temps, des sujets différents, plusieurs barèmes et puis au bout du compte, est ce que s'est finalement juste? Parce qu'on va proposer un exercice facile aux élèves en difficultés, si ils réussissent cet exercice facile, on va leur mettre, par exemple, 13. On va proposer un exercice difficile aux élèves qui ont de grandes capacités, l'exercice étant difficile, si ils le réussissent, ils vont avoir, par exemple, 14 (rires) alors qu'il y aura un écart de niveau colossal entre les élèves et dans la moyenne, dans la moyenne générale, on prend en compte la note, on va pas demander si ce 13, il est sur un exercice difficile ou sur un exercice, encore, de type collège. On va voir 13, voilà, et les élèves vont dire, bon bah on a le même niveau, voilà donc la différenciation est vraiment difficile. (silence)

C 17 : J'aimerais aborder avec vous la question des circulaires et des textes officiels. Pour

entamer ma recherche cette année, je me suis plongé au sein des différentes recommandations faites par le ministère de l'éducation nationale concernant l'évaluation. Au sein des dernières circulaires, le terme d'évaluation bienveillante apparaît.

M 17 : Oui oui oui.

C 18 : Comment comprenez-vous cette formulation?

M 18 : Oui alors je mets en pratique cette évaluation bienveillante, c'est à dire que ça consiste à privilégier ce qui a de positif sur une copie, moi je suis assez d'accord là dessus. Euh quand un élève euh, je vous disais, quand un élève a bien compris les choses, par exemple, moi je le fais en marge, vous voyez là j'ai une copie (en montrant la copie de l'élève), nulle part il y a marqué non ou c'est faux, là il y a un B pour bien, là j'ai encadré oui, car il me semble que cette remarque est vraiment juste, là aussi il me semble que la remarque est juste, j'ai mis oui, euh la conclusion me semble est réussie, j'ai mis bonne idée, voyez, donc je pense que j'ai, j'ai rajouté, quand il manquait quelque chose, j'ai rajouté en marge mais sans barrer ce qu'avait mis l'élève, simplement j'ai mis + et j'ai rajouté une idée qui me semble juste et qui ne figurait pas dans le devoir donc je pense, effectivement, faire une évaluation bienveillante et je pense, en effet, qu'elle est assez encourageante. L'évaluation bienveillante, j'y suis assez favorable, maintenant tout dépend aussi des séries. Euh quelqu'un qui se présente à un bac L et qui n'écrit pas, qui ne sait pas écrire correctement, qui se présente à un bac littéraire, c'est sur que je vais être plus sévère, de la même façon, il me semble qu'un collègue de mathématique qui va corriger une copie de mathématique du bac S va quand même demander un certain niveau puisque l'élève se présente à un bac scientifique. Je pense que notre posture d'évaluateur dépend aussi de la filière. Par exemple, dans les bacs technologiques, c'est sûr qu'on nous demande d'être bienveillant, que si l'élève a compris les idées principales du texte, qu'il les formule dans des phrases claires même si les phrases ne sont pas très bien tournées, si il y a des fautes, bon voilà la bienveillance.. Je pense que cette bienveillance est décuplée au moment du bac, je pense, moi je suis assez favorable à cette bienveillance. Euh si il y a parce qu'il y a aussi des copies où il y a rien, il y a des copies où il y a deux lignes bon là l'élève se moque du correcteur mais ça effectivement c'est.. mais oui effectivement je pense qu'on peut tenir compte de ce qui est bon, de ce qui est juste, ce qui est bien formulé. Après moi je suis aussi assez bienveillante, parce qu'aussi comme c'est un métier de communication, j'essaye effectivement d'avoir quand même une relation favorable à l'élève hein quand même, fin si on est dans une relation entre un adulte et un adolescent, euh un adolescent qui peut avoir ses problèmes, ses angoisses, ses préoccupations et euh je sais pas, l'encourager dans son devenir, je sais pas (silence)

C 19 : La note est alors pour vous un moyen d'encourager l'élève?

M 19 : Oui, oui, moi je pense que les élèves seraient très déçus par la suppression de la note mais après faut voir les élèves qu'on a, là moi je corrige, j'ai un paquet de première, j'ai aussi des terminales, ce sont des élèves qui ont fait leur scolarité dans le cadre d'une évaluation chiffrée, je pense qu'au collège, ils étaient notés, en seconde ils étaient notés, euh ils ont des bulletins, ils ont des notes sur les bulletins et je pense que ces élèves là ne comprendraient pas que du jour au lendemain, on leur dise que leurs devoirs ne seraient plus notés, je pense qu'ils auraient l'impression d'une facilité du professeur qui n'a plus envie de corriger et une sorte de négligence.

C 20 : Avez-vous déjà pratiqué l'évaluation par compétences?

M 20 : Non, non, non alors après moi je peux pas me rendre compte comme je n'ai pas de jeunes élèves comme les professeurs des écoles ou les collègues qui sont en collège, je sais pas ce que ça donne quand on commence très tôt à évaluer d'une façon différente, peut être que les enfants, parce qu'il s'agit d'enfants, qui maintenant ne sont plus évalués sous forme de notes, s'en sentent très bien et prennent l'habitude en grandissant de ne pas être évalués par des notes, je sais pas, mais là nos élèves qui arrivent en première, en terminale, qui ont eu des notes euh je sais pas mais je pense que les élèves se sentiraient plus frustrés et déçus que nous finalement, parce que moi je pourrais, finalement, enlever la note et il resterait vous n'avez pas rédigé avec beaucoup de soins mais vos remarques restent très pertinentes. L'élève, d'ailleurs, ne comprendrait pas, si je ne mets pas de note

à cela, vous n'avez pas rédigé avec beaucoup de soins mais vos remarques restent très pertinentes, l'élève va me dire mais qu'est ce qui compte, c'est que je n'ai pas rédigé avec soin ou que les remarques soient très pertinentes, voilà, alors avec 16 et c'est une évaluation bienveillante, je montre que je n'ai pas retiré beaucoup de points au fait qu'il n'ait pas rédigé avec beaucoup de soin et que j'ai valorisé le fait que les remarques sont très pertinentes. Texte bien compris donc l'intelligence et le commentaire, je l'ai valorisé même si au niveau de l'expression écrite, c'est un petit peu, c'est assez négligé. La note accompagnée d'une appréciation est, pour moi, une évaluation qui permet à l'élève de bien se situer. Bon.. bah écoutez je dois maintenant aller rejoindre mes élèves.

C 21 : D'accord eh bien merci à vous, merci de ce temps que vous m'avez consacré pour contribuer à l'avancement de mes recherches. Bon courage à vous et bonne continuation.

M 21 : Avec plaisir, bonne soirée euh bonne fin de journée. Au revoir !

Entretien n°4

25 Février 2016

C : (Chercheur, interviewer)

G : (Garbine, enseignante d'Espagnol, 26 ans et possédant une ancienneté de 2 ans à son poste)

Durée: 32 minutes

C 1 : Bonjour, actuellement étudiant en Master Sciences de l'Education, je conduis une recherche portant sur l'évaluation et les pratiques enseignantes relatives à cette pratique. Il me semble intéressant de m'entretenir avec vous, tant par votre statut de professionnel que par la spécificité de la discipline que vous enseignez.

G 1 : Bonjour, d'accord..

C 2 : J'aimerais connaître votre perception autour de l'évaluation..

G 2 : Tu as des questions bien précises ou tu veux savoir comment je fonctionne à peu près?

C 3 : Voilà donc..

G 3 : (L'enseignante me regarde en rigolant)

C 4 : Ma recherche est exploratoire donc libre à vous d'aborder les thèmes que vous souhaitez autour de l'évaluation et si au cours de l'entretien quelques questions me viennent à l'esprit, je me permettrais de vous les poser.

G 4 : D'accord, donc concernant l'évaluation de mes élèves, je ne fais pas d'évaluation de grammaire, de vocabulaire, ce sont des choses que je ne fais pas parce qu'on a appris à la fac etc qu'il ne fallait pas en faire. Après en cycle terminal, je fais, moi, une évaluation de compréhension orale, une évaluation de compréhension écrite et une évaluation d'expression, donc soit orale, soit écrite. On privilégie l'écrit parce qu'on a que deux heures en terminale donc pour les faire passer tous à l'oral, c'est très très compliqué euh après en seconde, on évalue toutes les activités langagières sur l'expression orale mais aussi sur les productions écrites et je fonctionne autour de projets. En fait, au niveau de ma séquence, je crée mon projet et ensuite je choisis mes documents pour qu'ils puissent réaliser ce projet euh après je sais pas.. Si ! J'ai des grilles d'évaluations.

C 5 : Ah très intéressant, pouvez-vous m'expliquer l'utilisation de ces grilles?

G 5 : Voilà donc moi je fonctionne par l'intermédiaire de grilles d'évaluations, soit que je fabrique moi-même pour mes classes de seconde par exemple ou alors j'applique celles du baccalauréat pour le cycle terminal donc première et terminale et en général, j'ai entre quatre et cinq critères, donc il y en a un c'est le respect de la consigne et la longueur de la production après je vais en avoir un sur la qualité de la langue, donc c'est tout ce qui va être la grammaire, l'orthographe etc. J'ai au moins un item sur le lexique, voir si ils ont réutilisés le vocabulaire qui a été vu en classe et en général sur les projets, j'attends un côté originalité..

C 6 : Quelque chose de créatif ?

G 6 : Oui voilà c'est ça. (rires) L'idée est un peu là. Il y a au moins ces quatre critères là.

C 7 : Ces différents critères proviennent des différents textes officiels? Ils s'appuient sur quelque chose d'officiel ?

G 7 : Oui voilà c'est ça, ces critères d'évaluation viennent des différentes recommandations que nous pouvons avoir en début d'année et donc, en fait, on les crée, par exemple, pour les secondes afin qu'ils atteignent un niveau A2 en fin de seconde, donc pour mes quatre critères, j'ai une voie A1, il est capable de faire ça, au niveau A1+, il est capable de ça, A2 il est capable de ça et éventuellement A2+ car on a des élèves qui ont commencé l'espagnol LV1 en sixième donc ils ont quand même un niveau plus important que les autres ou que ceux qui ont commencé en quatrième. Il y a donc une espèce de bonus en fait, A2+ pour ceux qui sont capables de faire plus que ça.

(Une enseignante vient vers moi pour me confirmer qu'elle est disponible pour un entretien dans l'après-midi, elle s'excuse et retourne vers les couloirs de la salle des professeurs)

C 8 : *Aujourd'hui, il y a un débat autour de la note, les discussions portent notamment sur la suppression de celle-ci. Quelle est votre position sur ce sujet?*

G 8 : Alors moi, j'imagine très difficilement le fait d'enlever la note, car que ce soit avec des lettres, des couleurs ou chiffré, il y a toujours cette idée de note parce que même quand, au niveau de l'éducation nationale, j'ai entendu, il voulait passer sur des notes de 1 à 4, pour l'élève, ça va avoir le même impact si il a 0 sur 4 ou si il a 0 sur 20 donc je pense que ça va être compliqué d'enlever les notes.

C 9 : *Quel regard portez-vous précisément sur cette évaluation chiffrée?*

G 9 : Moi je pense réellement que l'évaluation chiffrée une bonne chose car ça permet à l'élève de se situer et puis ça permet aussi aux parents, je pense que pour les parents, c'est aussi une bonne chose parce qu'ils ont quand même un suivi de leur (elle marque un arrêt) élève. L'année dernière, j'étais en collège donc on fonctionnait par compétences, on avait le livret de compétences à remplir mais c'était quand même des pastilles vertes, jaunes, oranges, rouges et fin je pense que ça a le même effet sur un élève.

C 10 : *Dans la continuité de ce débat sur la note, à l'heure de la notation, selon vous qu'est ce qu'une notation juste?*

G 10 : (rires) Alors déjà, moi, je ne pense pas que je note à la tête de l'élève mais par contre le fait d'avoir une grille, ça me permet de structurer un peu plus ma notation et ça devient moins subjectif que de mettre un 14 comme ça sur une copie, je pense. Là, au moins, pour chaque critère, l'élève sait où il en est, pourquoi ici, il a pas eu tel point etc.

C 11 : *Comment se passe votre évaluation exactement?*

G 11 : Alors j'ai la copie de l'élève et à côté j'ai ma grille avec les différents critères et j'effectue deux corrections. Une première correction de la langue, en fait, je corrige toutes les fautes de langue etc et ensuite je prends ma fiche d'évaluation et je regarde si l'élève a respecté tous les critères que j'attendais et euh ensuite je note en fonction de tout ça euh en fonction de la quantité de lexique qu'il avait utilisé, de la grammaire etc. Ça me permet d'avoir un barème assez carré on va dire pour permettre à l'élève de savoir où ça a péché, si ça a péché (rires) voilà et ce que j'ai oublié de te dire, c'est que la tâche finale, ils savent dès le début de la séquence ce qu'ils vont devoir faire à la fin de la séquence. Voilà, en général, on fait une pluie d'idées sur tout le vocabulaire qu'ils connaissent en lien avec le thème de la séquence et je leur dis, bah voilà à la fin de la séquence, vous allez devoir être capable de faire ça.

C 12 : *D'accord. Alors vous parliez de tâche finale et du coup j'ai une question pour vous..*

G 12 : Ah. (rires) Parfait alors (rires)

C 13 : *Selon vous, qu'est ce qu'une tâche complexe?*

G 13 : Je dirais que, la tâche complexe, c'est une tâche qui mêle plusieurs compétences, langagières par exemple et on peut imaginer, je sais pas, sur un exposé, on va avoir la compétence de l'expression écrite sur tout le travail en amont et la compétence de l'expression orale en continue, quand on va, par exemple, passer devant les camarades, c'est ça, c'est mêler plusieurs compétences différentes.

C 14 : *Votre parcours m'intéresse beaucoup, je ne sais pas si cela est dû à votre jeune carrière, mais vous avez entamé par de l'évaluation par compétences, ce qui n'est pas le cas de beaucoup d'enseignants sur ce terrain. Du coup, j'aimerais connaître un peu plus en profondeur votre vision de cette évaluation par compétences.*

G 14 : Pour ma part, l'évaluation par compétence est quelque chose de bon, qui doit perdurer et s'intensifier. Ici, je suis arrivé en septembre et je vois qu'il fonctionne par groupes de niveau donc ça c'est pareil, ça nous permet de faire avancer tous les élèves dans le même temps.

C 15 : *Ah bon?*

G 15 : Oui, moi par exemple, j'ai mes terminales, ils ont un niveau entre A2+ et B1 donc c'est un

très bon groupe, donc on va avancer différemment d'avec un groupe un peu plus faible en fait donc ça je pense que c'est une bonne chose et l'évaluation par compétences, je pense aussi que c'est une bonne chose parce qu'on va travailler, un élève qui a des difficultés en expression mais qui a des qualités en compréhension, fin je pense que c'est tout ce mélange là aussi. L'élève, ça lui permet de voir où est ce qu'il peut progresser, où est ce que ça va, où est ce que ça va pas et je trouve ça plus, plus globale en fait que de juste noter, voilà. Après je sais que la première fois où je suis arrivé dans une salle de classe, j'avais le modèle de mes professeurs, que j'ai eu moi en tant qu'élève donc je reproduis ce que j'ai vécu et le fait de sortir de la fac aussi (rires) j'avais des exigences trop hautes par rapport à un niveau de seconde. Par exemple, c'est ce qu'on m'avait reproché mais c'est pas facile de voir, de situer le niveau.

C 16 : Dans quel sens? Qu'est ce qu'on vous a reproché?

G 16 : Bah au niveau de mes attentes, au niveau de mes attentes en fait, bah j'attendais des compétences d'universitaires, voilà donc et puis même des projets, en fait, avec trop d'envergure, parce que trop difficiles pour eux donc euh voilà mais après avec le temps ça se fait parce qu'on apprend à connaître nos élèves, on sait à peu près où ça pêche et justement le fait d'avoir une notation par compétences, on sait ce qu'on peut travailler davantage avec eux et adapter nos séquences.

C 17 : Par rapport à cette évaluation par compétences, n'est il pas difficile de traduire ces compétences en une note chiffrée? Par exemple, comment expliquer un 9,5?

G 17 : C'est une bonne question oui.. La question du 0,5 qui apparaît derrière une compétence est difficilement explicable.. Après c'est vrai que c'est très très rare que j'ai des 0,5. Sur ma grille, par exemple, niveau A1, si il a fait ça et ça, il va avoir entre zéro et un, si il arrive au palier supérieur, il va avoir entre deux et trois et si il arrive, en fait, l'évaluation part de zéro et va jusqu'à quatre ou cinq par colonne donc c'est très très rare que j'ai des 0,5 ou alors (hésitation), non je ne crois pas avoir mis de 9,5 ou 11,5 etc mais c'est vrai que c'est une bonne question.

C 18 : Nous arrivons parfois même à 9,75..

G 18 : Oui alors après on peut avoir ce genre de chose dans des évaluations où pour, on va dire, des évaluations de compréhension de l'écrit où là pour telle question on attend telle réponse et si on a que la moitié, on va accorder que la moitié des points, je pense que oui on peut arriver à des choses comme ça mais avec des grilles d'évaluation, ça me paraît compliqué d'avoir des 0,25, des 0,75 (rires) mais sur des évaluations où on attend telle réponse à telle question, je pense que oui effectivement ça peut arriver mais ce n'est déjà plus de l'évaluation par compétences.

C 19 : Vous enseignez depuis combien de temps?

G 19 : Moi ça fait depuis septembre 2013.

C 20 : C'est donc votre troisième année d'enseignement et de plus en plus on a des textes portant notamment sur l'évaluation, ces textes venant du ministère de l'éducation nationale. Que pensez-vous de l'efficacité de ces textes et de leur portée?

G 20 : Pour ma part, c'est un peu ce qu'on disait tout à l'heure, moi le passage entre université et professeur dans une classe euh l'écart est énorme. Entre ce qu'on nous apprend à la fac, voilà, juste dans l'enseignement, dans notre façon d'enseigner, dans ce qu'on va attendre des élèves, dans les projets qu'ils nous proposent, c'est très bien mais pour les appliquer en cours, il y a un espace d'espace, je sais pas comment, d'écart entre ce qu'on nous apprend et.. En fait, dans les textes officiels, on a beaucoup de théories, une très grande rigueur, c'est une référence. Au niveau des grilles d'évaluation, donc on a celle du baccalauréat par exemple, elles sont très cadrées, c'est toutes les mêmes mais on a des points euh par exemple en compréhension de l'oral, un élève peut avoir 4, 8, 14 ou 20, c'est tout.

C 21 : Ah oui?

G 21 : Voilà mais entre un 8 et un 14, il y a une marge donc je pense que leurs grilles d'évaluation, elles ne sont pas adaptées.

C 22 : Donc pour le bac, en compréhension orale, un élève ne peut avoir que quatre notes?

G 22 : Oui et c'est comme ça pour toutes les activités langagières, là on est en train de faire passer les oraux blancs du bac. Pour la compréhension de l'oral, il a 4, 8, 14 ou 20. Si il prend l'espagnol en LV1, il a 2, 6, 10, 16 ou 20. Pareil, c'est des paliers mais voilà, entre un 16 et un 20 ou même entre un 10 et un 16, fin, je pense, il manque des paliers et on a beaucoup de mal et, en fait, on est obligé, on a nos paquets de copies qu'on corrige chacune de notre côté mais on est obligé d'avoir des temps de concertations où on lit la copie de façon anonyme pour savoir, avec nos collègues, si on est plus près d'un 10 ou d'un 16 donc je pense que leurs grilles de bac, elles ne sont pas forcément adaptées à ce qu'on demande et là c'est pareil, pour l'expression orale, ils peuvent avoir 1, 3, 6, fin je sais plus mais c'est pareil, sous forme de paliers. (silence)

C 23 : En lien avec l'évaluation mais plus largement l'enseignement, quelle est votre façon d'être, selon vous, avec les élèves, vos manières d'évaluer mais aussi d'enseigner?

G 23 : Alors (rires), on m'a reproché à mon inspection de titularisation d'être trop euh peut être trop les mater en fait. Je suis trop présente dans la classe, j'ai tendance à trop leur mâcher le travail, à trop être présente et à ne pas assez me retirer de la classe et de les laisser un peu en autonomie et c'est vrai que je suis comme ça (rires) et j'ai du mal à les laisser. En fait, je pense que c'est une peur de ne pas pouvoir tout contrôler. Je pense (rires) et donc j'ai tendance à les guider et, en fait, comme tout est prêt dans ma tête euh ça laisse peu de place aux élèves pour s'exprimer ou aller vers autre chose en fait. Voilà donc j'ai ma trace écrite et prête mais bon après on apprend aussi parce que les élèves, voilà, ils sont plein de vie, voilà, ils réagissent, ils ont leur personnalité donc on apprend à se détacher un peu quand même mais avec le temps et sinon je suis assez proche de mes élèves et je pense qu'il y a aussi du fait que je sois jeune, par exemple avec mes terminales, j'ai quatre ou cinq ans de différence avec eux et ils le ressentent et je pense qu'il y a une certaine proximité mais après voilà, ils savent quand même que je suis le professeur, fin il y a quand même cette distance.

C 24 : Vous m'avez dit être très maternante dans votre façon d'enseigner..

G 24 : Hum, hum

C 25 : Est ce que ce côté maternant se retrouve dans votre façon d'évaluer les élèves ?

G 25 : Alors j'essaye de valoriser ce qu'ils savent faire plutôt que de sanctionner ce qu'ils ne savent pas faire en fait. J'essaye de, et on est beaucoup comme ça dans l'équipe d'espagnol en fait, on est bienveillant voilà, c'est à dire qu'on va aller voir ce que l'élève sait faire, ce qu'il nous a apporté plutôt que de sanctionner.

C 26 : De plus, vous enseignez à un niveau où les activités langagières sont encore principalement dans une phase de découverte et..

G 26 : Oui oui parce qu'en plus si on s'en tient aux textes, pas de grammaire, pas de grammaire, pas de grammaire donc c'est un peu compliqué parce qu'au lycée, ils ont besoin de ça.

C 27 : Les textes officiels ne souhaitent pas que la grammaire soit abordée au sein de votre enseignement?

G 27 : Bah de ce qu'on nous dit, bon après ça change un peu hein, c'est en train d'être modifié mais au niveau du CECNL par exemple, ils apprennent la langue en la parlant donc pas de verbes à apprendre par coeur, pas de conjugaison à connaître, pas tout ça donc je pense qu'en quatrième, en troisième, quand ils sont au collège, c'est les bases et je pense qu'ils ont besoin de ça, ils ont besoin de cette structure là parce que nous quand ils arrivent en seconde, ils nous font des phrases yo ser, fin voilà, moi être, donc voilà je pense qu'il y a le besoin d'une structure au niveau de la grammaire, de l'orthographe, en amont, pour qu'ensuite au lycée on puisse, justement, passer au dessus, d'aller plus loin et tout ça. Après je sais pas si j'ai bien répondu (rires)

C 28 : Ah vous savez, il n'existe pas de bonnes réponses. Même si c'est mon sujet, vous n'êtes pas évalué sur vos propos (rires).

G 28 : Tu as déjà enseigné toi?

C 29 : Non, je suis en master en sciences de l'éducation, je suis dans la préparation de mon mémoire, après oui, j'ai quand même fais différents stages en école primaire.

G 29 : Tu souhaites te diriger vers l'enseignement?

C 30 : Non non

G 30 : Oui mais tu n'as pas forcément tort, moi je le vois déjà, en tant que, fin quand j'entends mes parents, une génération avant où le professeur était très respecté, je sais pas, c'était presque christique (rires) et quand je vois, nous en tant qu'élève déjà c'était moins ça et là, nous en tant que, fin moi en tant que professeur, c'est encore moins vrai. J'ai remarqué ça parce que quand j'ai commencé dans l'éducation en tant que professeur, l'image que je me faisais du professeur, quand moi j'étais élève, c'était pas du tout ça. C'est, on ne se rend pas compte en faite de tout le travail qu'il peut y avoir derrière et puis il y a un manque de reconnaissance et pas que dans l'éducation nationale, parce que même dans la société, aujourd'hui, un professeur ce n'est plus l'image qu'on avait de lui avant. On a eu une désacralisation pour le coup (rires). Il a pas autant d'autorité qu'avant.

C 31 : Oui, on parle, ici, de personnes en charge d'apporter différentes connaissances aux générations futures.

G 31 : Malgré tout ce que je dis par contre ce n'est pas quelque chose que je regrette. Je ne regrette pas du tout parce que je veux faire ça depuis toute petite, j'avais trois ans et je suis très heureuse d'être là, quand je suis avec mes élèves, j'adore.

C 32 : J'aimerais vous poser une dernière question. Dans les lycées technologiques et professionnels, en lien avec l'évaluation, ils pratiquent les certificatifs, c'est à dire que l'évaluation est fixée pour le 5 mars, par exemple, mais si l'élève n'est pas prêt, cette même évaluation peut être repoussée le 5 avril afin que l'élève soit prêt.

G 32 : D'accord..

C 33 : Cette pratique n'existe pas en lycée général mais j'aimerais connaître votre point de vue sur cette forme d'évaluation.

G 33 : Alors pertinent, peut-être mais à mettre en pratique ça me paraît extrêmement compliqué avec, fin, là je vois juste pour tenir le programme pour les sessions du bac, on est un peu à la bourre en fait (rires), on a pas beaucoup de temps, deux heures en terminale. Après peut être qu'en seconde, c'est applicable ce système d'évaluation, on a trois heures, on a un peu plus de temps et effectivement évaluer l'élève au moment il en a besoin, c'est peut être possible après faut voir en pratique mais en cycle terminal, c'est pas possible. Après je pense que c'est une bonne chose parce que c'est ce qu'on disait, c'est évaluer ce que l'élève sait donc si il prêt à ce moment mais on est encore dans le problème de l'évaluation des compétences parce que l'élève est capable de faire ça à cet instant, dans ces conditions-là mais est ce qu'il sera capable dans un autre instant? Rien est moins sûr.

C 34 : Est-on dans une limite de l'évaluation par compétences ?

G 34 : Oui, voilà !

C 35 : Alors vous vous en tenez à une grille d'évaluation, malgré tout j'imagine que vous avez un public très diversifié au sein de vos différentes classes, avec des milieux sociaux différents, des origines différentes, des niveaux différents surtout. N'est-il pas dangereux de s'en tenir à une même et seule grille d'évaluation pour tous ces élèves ?

G 35 : Alors, en gros, la grille j'essaye d'appliquer la même à tous les élèves mais ça va être au niveau du projet de la tâche finale où la je vais pratiquer une forme de différenciation, je vais adapter à un groupe un peu plus faible, à un élève un peu plus faible, je vais lui demander un peu moins de choses ou des choses différentes et ce qui est bien aussi, c'est de travailler en groupe parce que je vois, l'année dernière, j'avais fait une séquence sur les contes etc et ils étaient par groupe de quatre pour alléger leur tâche finale et en fait j'évaluais, ils avaient chacun leur rôle donc ils avaient une évaluation différenciée puisque soit pour certains groupes, ils étaient assez autonomes, ils ont choisis qui faisait quoi, qui prenait en charge telle partie mais sur des groupes faibles ou sur des groupes hétérogènes, en fait, j'ai proposé à tel élève de faire cette partie-la et ainsi de suite en fonction de ce qu'il était capable de faire et donc là, oui, l'évaluation va être différenciée puisque la tâche n'est pas la même.

Je n'ai pas vu l'heure mais je vais devoir aller rejoindre ma salle de cours.

C 36 : D'accord, merci à vous en tout cas pour ce temps que vous m'avez accordé.

G 36 : De rien, après si tu as besoin de me poser d'autres questions, je peux te laisser mon adresse mail comme ça tu peux revenir vers moi quand tu veux.

C 37 : C'est très gentil !

(L'enseignante me transmet ses coordonnées et me salue) A bientôt !

G 37 : Bonne après-midi, bon courage !

Entretien n°5

04 Mars 2016

C : (Chercheur, interviewer)

P : (Paul, enseignant d'Histoire-Géographie et EMC, 29 ans et possédant une ancienneté de 5 ans à son poste)

Durée: 1 heure et 35 minutes

C 1 : Bonjour, actuellement étudiant en Master Sciences de l'Education, je conduis une recherche portant sur l'évaluation et les pratiques enseignantes relatives à cette pratique. Il me semble intéressant de m'entretenir avec vous, tant par votre statut de professionnel que par la spécificité de la discipline que vous enseignez.

P 1 : D'accord alors pour ma part je suis professeur d'histoire géographie mais je suis également en charge d'un enseignement moral et civique.

C 2 : Enseignement moral et civique? C'est à dire?

P 2 : Alors c'est un enseignement qui est sensiblement équivalent à l'éducation civique, une discipline que vous avez sûrement eu lors de votre passage au lycée.

C 3 : Oui je vois, du coup pouvez-vous me parler de votre manière d'évaluer en EMC?

P 3 : Alors moi je mets en place des exposés donc j'ai découpé le programme et j'ai proposé des exposés selon les thématiques du programme et ça suit en fait tout le programme, alors ce sont des exposés qui sont parfois complexes, donc c'est forcément des grands sujets de société que ce soit la liberté de la presse, la liberté d'expression. Après par rapport à ses exposés, mon évaluation porte sur la capacité de l'élève à mener une réflexion pertinente sur le sujet, à soulever des pistes, des hypothèses, parfois même à pouvoir réactualiser un phénomène de société passé. Alors ce que je peux te dire d'emblée et c'est un phénomène que je rencontre souvent, beaucoup d'élèves ne supportent pas la mauvaise note, ils n'aiment pas être chahutés.

C 4 : Oui j'étais un peu comme ça quand j'étais élève et quand je regarde ma soeur ou mon frère, c'est quelque chose de famille (rires)

P 4 : Oui voilà mais c'est important de savoir réagir à ces notes qui peuvent, de prime abord, décevoir. Moi j'ai un frère qui a toujours eu des bonnes notes, qui a eu mention très bien au bac et il n'a jamais été bousculé un peu et il s'est retrouvé face aux échecs mais simplement après le bac et du coup c'est beaucoup plus difficile à digérer et de se prendre, parfois, une petite claque, ça fait du bien. La remise en question, dans l'évaluation, est importante. Il y a le travail de l'enseignant mais, pour moi, il y a aussi un travail à faire par l'élève dans ce processus d'évaluation et la remise en question est nécessaire, ça évite de faire des gens qui ont des têtes qui passent plus dans les portes. Là c'est un élève moyen qui te dit ça donc je peux me le permettre.

Une mauvaise note, en fait, il faut pas la prendre, parce qu'il y a une culture de la mauvaise note, on a une culture de la mauvaise note qui rabaisse, qui détruit, qui dévalorise mais la mauvaise note si elle est permanente, elle impose tout de suite une remise en question générale mais généralement ces élèves là ont du mal à le faire alors que quelqu'un qui a l'habitude d'avoir de bonnes notes va, va prendre la mauvaise note et va se dire fin là, fin là il y a quelque chose qui, tu vois? C'est peut-être pas que le prof, c'est peut-être pas que le cours, c'est peut-être pas que, il y a quelque chose que j'ai mal fais donc ça incite à, ouais ouais. Cette remise en question, pour moi, est un travail de l'élève et peut devenir constructif, bon à condition de ne pas en prendre régulièrement parce qu'après c'est la spirale du découragement et c'est en cela qu'il faut, après, aller rechercher les personnes. Après, il y a des collègues, moi quand j'étais élève, il y avait des profs qui étaient spécialistes pour rabaisser encore plus les élèves. Des élèves qui avaient déjà la tête sous l'eau, on les mettait carrément sous la

vase donc ça c'est, je me suis dit si un jour je suis prof, ça jamais, jamais je le ferai.

C 5 : *Oui, bah dans le cadre de ma recherche sur les pratiques évaluatives des enseignants, il y a aussi cette dimension de l'évaluation avec cette notation dévalorisante.*

P 5 : Oui bah oui, la note qui dévalorise, c'est pas facile mais c'est très difficile, c'est vraiment pas un travail simple de pouvoir dire bon là euh qu'est ce que je fais avec un élève qui enchaîne les mauvaises notes. Si il fiche rien, bon, l'argument est vite trouvé mais si c'est quelqu'un qui bosse? Qu'est ce que je fais? Je fais comment pour essayer de le remobiliser, d'aller le rechercher? Il n'est pas dans les attentes mais, voilà, il fait le boulot et moi j'étais un élève comme ça, j'avais pas les notes mais je bossais donc j'avançais à contre-courant en fait donc je me sauvais que parce que les profs voyaient que je bossais. C'est pour ça que je dis aux élèves, entre deux profils, quelqu'un qui bosse et qui, qui a des mauvaises notes et celui qui fiche rien et qui en plus fiche le bazar et assume ouvertement euh le jugement ne sera absolument pas le même. Là c'est à moi d'être très vigilant et de ne surtout pas faire d'amalgames. Ah bah oui, toi t'es comme lui, vous fichez rien ! Dire à un groupe, vous fichez rien, c'est un coup à marginaliser sa classe et puis se la mettre à dos. C'est un piège redoutable.

C 6 : *Ce que vous me dites est partie intégrante de mes recherches avec la thématique de la gestion d'une classe, comprenant souvent un public très diversifié. (il reprend la parole)*

P 6 : Oui la différenciation, absolument mais de toute façon quand on arrive dans une classe, on dit souvent la première heure c'est la plus importante. Si vous ratez la première heure, votre année va en être fortement impacté et euh j'ai un collègue à qui s'est arrivé. Il a raté sa première heure, il a du attendre quasiment janvier avant de pouvoir revenir dans la course mais voilà, en ramant beaucoup alors que la première heure, voilà, on fixe les règles, alors je dis toujours qu'il faut que quand les élèves sortent de la salle au bout de la première heure, ils disent il nous déteste. Si ils disent ça c'est gagné parce qu'après ça sera toujours plus facile de revenir les chercher, parce que au contraire, comme ça, on part très méchant, on peut que redevenir gentil donc au moindre truc sympathique, ils vont dire ah ! Ca va susciter l'intérêt, la sympathie, les élèves vont revenir et au contraire, il y a ce sentiment, c'est une sorte de syndrome de Stockholm en faite, c'est à dire que le bourreau nous semble sympathique alors que l'objectif, c'est bien sur de les avoir toujours avec nous, de les captiver.

Après ma façon d'être, de faire peut impressionner au début, il y a des gens sensibles, il y a des gens extrêmement sensibles dans les classes, même en terminale, il m'arrive d'avoir des élèves qui pleurent devant moi quoi parce que voilà ils savent vers qui se tourner mais ils savent que ça va pas être quelqu'un de très facile alors que voilà, moi je suis dans une posture à chaque fois, voilà, le prof qu'ils ont en face d'eux, c'est pas l'homme quand il sort du lycée.

C 7 : *Vous m'avez dit posture, c'est à dire? Pouvez-vous m'en dire un peu plus? C'est très intéressant ce que vous dites.*

P 7 : Bah moi je dis toujours que je suis dans la mise en scène. C'est à dire que je suis un acteur dès que je rentre dans la salle, je mets, je mets le personnage civil de côté, voilà, qui je suis en dehors et je me mets dans un rôle. Pourquoi? Parce que ça va me permettre de, d'extérioriser tous les problèmes, c'est à dire que quand je sors, quand je vais à ma voiture, si vraiment j'ai encore, avec moi, les problèmes du boulot, c'est qu'il y a un truc qui va pas du tout mais généralement quand je sors du lycée, je suis coupé, je coupe, je redeviens le compagnon qui va voir sa compagne. C'est hyper important, ça permet de construire une carapace et c'est un métier de relations humaines qui peut être parfois frontal et qui peut parfois, bin déstabiliser certain qui prendrait les choses trop au sérieux, c'est à dire que, par exemple, il ne faut pas avoir trop d'état d'âme, si il y a trop d'état d'âme et bien on va sur une copie, han allez je lui mets 17, 18. Non, non. Ca ça vaut telle note et c'est tout. C'est pas parce qu'il est plus sympa, non. Après, on peut prendre en considération les facteurs travail, les facteurs discipline etc mais dans l'instant T, il ne faut pas faire jouer le côté affectif. Voilà, je note, bon c'est un peu sévère mais l'ajustement, en fait, il se fait naturellement, il se fait naturellement, au fur et à mesure, dans l'année, on commence à les connaître, on sait que bon bah

lui on va avoir plutôt tendance à l'encourager et lui là il va falloir qu'on remette les points sur les i etc etc mais surtout, c'est vraiment, voilà arriver et se dire je suis dans la mise en scène et c'est la mise en scène qui va permettre l'audace, c'est à dire tenter des trucs, dire des choses qu'ils n'ont pas l'habitude d'entendre, voilà, c'est, on est dans le personnage ! Le jeu d'acteur, c'est carrément ça, moi je suis acteur, école, acteur studio.

C 8 : Avec une écriture de scénario?

P 8 : Oui mais oui voilà mais tu sais ce n'est pas pour rien qu'on parle d'un scénario de séance. Un scénario de séance il est là pour dire quelles postures je vais adopter, par exemple, à chaque fois que je rends une évaluation, c'est vraiment la mise en scène, ou positive parce qu'ils ont réussi et je fais participer tout le groupe à la réussite même si il y en a qui ont échoué et puis bah quand tout le monde a échoué, c'est à dire quand on arrive en dessous de la moyenne euh je suis dans la mise en scène là, en dramatisant la chose parce que je veux qu'ils prennent conscience, je ne veux, je ne veux pas justement, comme l'objet de ton sujet c'est la note.

C 9 : L'évaluation, les pratiques évaluatives..

P 9 : Oui, l'évaluation ce qui revient à corriger différentes copies et à donner une note pour nous les enseignants. Je ne veux pas, en tout cas, qu'on banalise un échec, de se dire, oui bon bah on a l'habitude, on est des nuls, non ! J'ai expérimenté la chose, notamment en collège et là, c'est peut être ma plus grande satisfaction depuis que j'ai commencé ce métier, il y a encore pas très longtemps, ma carrière est encore assez courte mais pour l'instant, je suis très content de ce qui s'est passé, j'avais une classe de cinquième qui était à huit de moyenne, qui ne travaillait pas, qui ne faisait rien, vraiment rien par contre ils n'étaient pas méchants, bon ils étaient un peu fofous mais je me disais que ce n'était plus possible et à chaque fois je les taillais, je leur rendais les copies en leur disant que ça n'était pas bien, je dramatisais la scène volontairement et c'est une classe qui était assez réceptive à la critique même s'ils étaient pas forts. Réceptif à la critique et réceptif à ce que je disais. Ma manière de faire, ça les impressionnait, c'était pas des colères noires mais c'était un discours ferme et qui permettait de donner une tonalité, justement, loin de la banalisation. Je leur disais, voilà, vous avez échoué, vous avez besoin de vous remettre en question, ça ne va pas du tout, vos méthodes de travail ne fonctionnent pas, en allant voir, après, élève par élève quand je rendais les copies et valoriser ceux qui ont réussi, c'est à dire que ceux qui ont raté se disent, ah ouais il y en a quand même qui réussissent, je fais pas parti de ceux-là et leur dire, tout le monde peut faire parti de ceux là, c'est à dire, c'est pas dire elle, elle est meilleure que tout le monde, non. Elle est bien parce qu'elle a fait ce que j'avais demandé de faire donc les élèves après savent au moins et après, ça va être moindre écart sanctionné, même par des, des fois ça peut être disproportionné mais parfois heures de colle, exclusion de cours, un dispositif répressif qui va les obliger à se dire, je veux pas être sanctionné, c'est contraignant, il y a du travail en plus donc on tombe pas là dedans. Vous voulez faire le travail en plus ou faire le travail que je demande, vous voyez. Ce dispositif répressif que je mets en place autour de l'évaluation permet le fait que dans leur tête, un travail se fait petit à petit, je valorise ceux qui étaient faibles au départ et qui commence à faire des petits efforts, je viens les chercher. Ah bah ça c'est mieux même si c'est pas sensationnel, ça c'est mieux et je le valorise alors que je l'avais taillé la séance d'avant parce que, justement, ce n'était pas pertinent. On essaye d'appliquer ça pour tout le monde et au prochain contrôle si c'est un peu mieux, allez même si on a pris 0,5 point, c'est mieux, on part du postulat que c'est mieux. Vous partez de loin, vous avez une marge de progression qui est énorme et faut toujours croire en nous, c'est à dire leur dire, vous pouvez y arriver mais encore une fois, c'est un schéma qui va marcher avec cette classe là mais qui ne va pas forcément marcher avec une autre classe. C'est à dire qu'il n'y a pas de recette, il y a des tendances que l'on peut suivre mais après, il y a un petit côté feeling et ça c'est, c'est indescriptible. On est face aux élèves, on peut pas, peut être qu'une autre classe aurait réagi différemment, aurait été moins réceptive à la critique, se serait peut-être braquée, que mon discours aurait pu sembler un peu plus autoritaire.

C 10 : Ca dépend vraiment du public..

P 10 : Oui ça dépend du public, c'est pour ça que, il n'y a pas de recette type. Par contre, il y a des éléments qui sont, qui vont susciter la réaction. Le fait de dramatiser, de mettre en scène une partie de mon évaluation n'est pas quelque chose qu'ils ont l'habitude de voir et qui va, qui va les inciter à réagir d'une manière positive, oui, et négative d'ailleurs. Après, c'est à moi d'ajuster en fonction des profils. Bon bah si j'en ai braqué un, je vais le rechercher, ça arrive hein, je viens à la fin de l'heure, je ne veux pas que le groupe participe à ça, je veux juste que ce soit entre lui et moi. L'entretien individuel est très intéressant en général.

C 11 : Ca m'intéresserait beaucoup d'assister à un rendu de copie pour observer cette dimension scénarisée.

P 11 : Oui cette mise en scène, ce côté pesant, scénarisé.

C 12 : Pesant?

P 12 : Oui pesant, des fois je suis avec les élèves, j'ai mis une règle en place, ils sont prévenus dès le début de l'année, je leur ai dit si la moyenne de la classe est supérieure à 10, je me déplace moi-même vous apportez vos copies, personnellement. En revanche, si on est en dessous de la moyenne, c'est eux qui viennent chercher la copie et puis, l'idée c'est de valoriser ceux qu'on réussit parmi le groupe, devant tout le monde. Par contre, il ne s'agit pas de casser les gens qui ont fait n'importe quoi mais de leur dire, voilà ça ne va pas pour telle ou telle raison, alors évidemment c'est un système qui prend beaucoup de temps. J'ai beaucoup de collègues qui ne font pas ça et qui terminent le programme, moi j'ai beaucoup de mal à terminer le programme parce que j'estime que ce moment, du rendu de copie, peut représenter le moment, qui peut devenir déclencheur, c'est à dire qu'on a pas envie de revivre ça et si on veut pas revivre ce moment, on va se donner les moyens de ne pas le revivre. Après, il y a toujours celui qui en a rien à cirer mais celui-la.. Enfin, oui je leur fait vivre une sorte de moment solennel mais au bout d'un moment ça peut être contestable, certains me diront, c'est une forme d'humiliation, non non non. Je ne suis pas dans de l'humiliation, je n'ai pas pour vocation d'écrabouiller les gens encore une fois, à part évidemment celui qui me cherche mais celui la, il va essayer de me tenir tête de toute façon donc c'est anecdotique comme travail euh mais par exemple les personnes sensibles, c'est quelque chose qui leur fait peur, je le sais. Je sais qu'à un moment donné, mais ceci sous entend de, quand même, bien connaître ses élèves, c'est à dire que j'évite de faire ça dès le début de l'année, c'est à dire que je prépare le terrain. Il faut se le permettre mais il y en a qui peuvent le vivre très très mal, oui, oui. Ils diront, oui je l'ai vécu comme une humiliation, ça je veux éviter, c'est à dire que le but, c'est que ce soit constructif donc c'est de les, de les, comment dire, de les bousculer, oui voilà, de leur dire tu es capable de faire bien mieux et je veux être le prochain à te féliciter lors de la prochaine évaluation et c'est possible car tu n'es pas plus bête, hélas tu n'es pas plus bête qu'un autre, tu as les moyens de réussir.

C 13 : Du coup, un rendu de copie lors d'une séance d'observation serait très intéressant pour ma recherche.

P 13 : Oui, je vais me faire virer de l'éducation nationale (rires)

C 14 : Ah mais non, mon observation serait à des fins de recherche et puis comme je vous l'ai dis, tout est anonyme.

P 14 : Ah d'accord, oui c'est ça que je voulais vous demander.

C 15 : Oui, non, aucun nom ne figurera dans mon mémoire, même le lycée ne sera pas mentionné, ce sera un lycée de province et tous les enseignants seront anonymisés.

P 15 : Ah très bien ! Je parlais du principe que j'allais être mentionné.

C 16 : Non non, par respect pour le discours de chaque enseignant, aucun nom ne figure et puis ça fait parti de l'éthique de la recherche scientifique.

P 16 : Oui parce que le fait de ne pas anonymiser peut créer des situations de délations, comme le fait de ne pas lire les circulaires officiels etc.

C 17 : Voilà, donc après je peux utiliser un faux nom ou une lettre.

P 17 : D'accord, alors moi-même je ne pourrais pas me reconnaître (rires)

C 18 : Non par contre si vous voulez un retour sur mon mémoire, je peux vous le faire lire à la

fin de ma recherche. En tout cas, une séance d'observation d'un rendu de copie m'intéresse vraiment.

P 18 : Oui, alors je pense que ça pourrait se faire à un retour de vacance parce que là je fais une petite pause vu qu'on a eu le bac blanc. Bah justement, fin avril, en terminale STMG, je vais rendre des copies, donc en situation en plus hein, juste avant le bac donc qui peut être un petit peu tendu mais j'ai récupéré les copies vendredi dernier, j'ai pas encore jeté un coup d'oeil dedans mais c'est sur la décolonisation et ça peut être un rendu de copie intéressant. Après, il y a aussi le rendu de copie plaisant où je le dis, bah écoutez, je suis content ! Je dis toujours à mes élèves, quand c'est mal, je vous le dis toujours mais quand c'est bien, je vous le dis aussi parce que j'ai trop souffert, en tant qu'élève moyen, qu'on me dise tout le temps, tu n'es pas bon. C'est pas bien gnagnagnagna, donc on perd en motivation, par contre quand un prof te dit ah ça c'est bien, alors il y a quand même l'affect qui joue parce qu'on a envie de faire plaisir au prof, on veut lui montrer de quoi on est capable donc il y a une part d'égo de la part de l'élève et en même temps une volonté de pas décevoir et je l'exploite beaucoup ce phénomène. C'est à dire que pour certains élèves, on a des choses du style, oui parce que c'est vous, j'ai décidé de euh alors qu'avec d'autres profs pas forcément. Je dis pas ça pour me jeter des fleurs, c'est que, ça fait plaisir aussi d'avoir des retours d'élèves parce qu'il y a aussi beaucoup de mauvais retours, je vous le dis aussi.

C 19 : Le retour de l'élève est important?

P 19 : Bah vous savez je suis un évaluateur mais nous sommes tous des évaluateurs et le retour de l'élève est la meilleure évaluation qu'on peut faire de ma pratique. Il n'y a pas de mauvais élèves, il y a que des mauvais professeurs. J'aimerais bien que ce soit un peu, un peu, un peu moins direct que ça.

C 20 : On peut se poser la question si le bon enseignant existe, si le bon évaluateur existe..

P 20 : Non bah non, moi je suis pas dupe hein. Après pour en revenir aux circulaires ministérielles, il faut savoir que c'est la tendance à suivre après est ce que c'est gage de résultats? Pas forcément. Il y a des gens qui vont peut être pas suivre totalement les directives gouvernementales et qui vont faire du très très bon travail.

C 21 : Oui chaque enseignant réfléchit personnellement sur sa façon d'enseigner, d'évaluer..

P 21 : Oui et la personnalité joue beaucoup ! Entre un professeur qui va être un peu effacé, quelqu'un qui va avoir du charisme, il y a vraiment un monde et on l'entend hein, quand les élèves discutent euh intel ah gnagnagna, euh intel ah oui c'est vrai nanana. Ah oui et puis il y a monsieur machin ! Voilà, voilà et la clé et la base, moi je pense, c'est qu'on a un public en face de nous qui est en demande d'autorité. Même le plus, le plus, le gars le plus, le bad boy de la classe, même lui est en demande d'autorité.

C 22 : Dans quel sens ?

P 22 : Dans le sens, où ça peut être pour certains une carence de la figure paternelle, pour d'autres, un clin d'oeil à la figure paternelle, ah bah oui mon père aussi il fonctionne comme ça ou mon père aimerait bien ce type d'enseignement, certains doivent se dire et donc la clé, à mon avis, d'une séance, c'est l'autorité, c'est à dire que, la discipline, je rentre dans ma classe, déjà, je salue tous mes élèves avant d'entrer, c'est ce que j'appelle le sas d'entrée. Je trouve que c'est une bonne idée, c'est à dire qu'il y a une sorte de rituel, c'est ce que j'appelle la ritualisation de la séance, les élèves rentrent, on se salue un par un et parfois même j'arrive à donner tous les prénoms des élèves donc déjà, je personnalise le lien que je peux entretenir avec les élèves, ensuite, il y a une deuxième, un deuxième rituel, tout le monde reste debout, en début de l'heure, déjà pour attendre le silence, des fois ils arrivent de récré, ils sont un peu fofous, hop j'attends que ça se calme, j'attends le silence. Pendant ce temps là, j'allume mon ordinateur et puis je me mets droit devant eux. Au bout d'un moment, quand je m'aperçois que c'est trop long, je pose ma main sur la table, je les regarde tous dans les yeux, au bout d'un moment ça se calme. Quand ça se calme, il y en a encore un qui discute, je lui dis, ça va? Je te dérange pas? Pardon, il s'excuse et terminé, voilà, silence, bien. Bonjour à toutes et à tous, vous pouvez vous asseoir et la tout le monde s'assoit. On peut commencer la séance dans de

bonnes conditions, alors évidemment on peut dire ohlala ils arrêtent pas de se saluer mais non ! Un salut individuel et un salut collectif. Ceci permet déjà de mettre en place le contexte, on commence pas comme ça la séance, brutalement, en sortant ses affaires, voilà on en était où. Non. On se pose, tac, on en est où. J'ai fait l'appel et la séance peut commencer et ma séance commence toujours, toujours comme ça, c'est le rituel que j'ai et les élèves le savent, ils arrivent et toujours pour rigoler, ils se mettent au garde à vous quand j'arrive mais c'est assez ça l'autorité. Je dois commencer à leur inculquer des valeurs de respect, c'est à dire que se dire bonjour pour certains, ce n'est pas quelque chose de naturel. Tu rentres dans une boulangerie, tu dis pas bonjour bah moi je dis non, non et non, tu te dois de dire bonjour. J'aimerais que les gens se disent bonjour, c'est le premier rapport humain de la journée. Bonjour, voilà.

C 23 : Ce que vous me dites est également en lien avec la discipline que vous enseignez? Un enseignement civique et moral non?

P 23 : Bien sur, bien sur, absolument, c'est à dire que moi, je me dois d'être exemplaire. J'enseigne cette discipline et même l'histoire géographie, qu'est ce que c'est la mission du professeur d'histoire géographie? Pour moi, la mission ultime du professeur d'histoire géographie, c'est de former des citoyens. Quand tu regardes, par le passé et encore récemment, les épisodes dramatiques de l'histoire, c'est lié à des défaillances de l'humain donc ces défaillances au niveau de l'humain, on les corrige dès le début. Bonjour ! Voilà, je ne suis pas dans l'hostilité avec vous, c'est important et quand l'élève ne m'a pas dit bonjour, alors c'est surtout, c'est surtout valable au collège. Je lui dis, bah écoutes, est ce que je t'ai fait quelque chose pour que tu ne me dises pas bonjour à l'entrée? Alors certains vont vivre ce moment comme une agression mais c'est là le moment de leur renvoyer ce qu'est la courtoisie.

C 24 : Oui..

P 24 : Et j'ai des élèves qui viennent me voir parfois en début d'heure, ils me disent même pas bonjour. Mais monsieur, est ce qu'il fallait faire l'exercice? Attends, attends, attends. Bonjour. On dit bonjour quand même, c'est des trucs, ça peut paraître banal mais tout de suite ça va planter le décor de la classe et comment on va travailler. Là j'ai une seconde, tout à l'heure, juste avant que vous arriviez, c'est une classe qui est réputée "agitée", pas méchante mais agitée, ils ne sont pas très disciplinée, ils sont hyper immature, voilà je cherchais le mot, bon bah là, j'ai planté le décor dès le début. Grosso modo, avec cette classe, ils ont travaillé pendant une heure, plutôt dans le silence, à la fin c'était un peu plus agité parce que je tournais dans la classe pour regarder un peu les autres donc j'étais avec des cas individuels, donc naturellement, ils parlaient un peu plus.

C 25 : Vous vous répartissez comme ça aussi un peu dans la classe? Entre collectif et individuel?

P 25 : Alors moi ce que je fais, comme on a des programmes d'histoire géo qui sont extrêmement chargés, on peut pas, on peut pas passer trop de temps individuellement donc je suis obligé de faire beaucoup de cours magistral au lycée, au collège c'est différent mais au lycée, c'est comme ça. Cependant, je joue sur l'interaction, c'est à dire que mon cours va être un cours un peu dialogué. Je vais lancer des pistes, on va me répondre et tac le cours va se faire comme ça. Je veux qu'ils soient toujours en alerte, c'est à dire que c'est pas normal, si il y en a un qui est en train de regarder dehors. Comme je leur dis, méfiez vous, je vois tout, même les téléphones, j'arrive à les voir, même ceux qui les cachent bien mais par exemple ça, il faut le, dès qu'il y a une baisse d'attention, il faut être ferme, il faut leur dire, c'est important, il faut que tu te concentres. Tu peux pas te permettre, en vertu de tes résultats, de ne pas être attentif la dessus, donc de suite une remise en question, permanente, c'est à dire qu'il ne faut pas les laisser se reposer. Il y a un moment de repos, c'est quand on, quand on copie le cours, voilà. Quand on est dans la sollicitation des connaissances, je veux des gens en alerte, pas des gens qui discutent ou qui sont ailleurs. De toute façon, je leur ai dit en début d'année, je ne travaille pas dans le bruit, je ne travaille pas dans le bruit, c'est pas possible, c'est à dire que, mais il y a des collègues hein, il y a des collègues qui considèrent que le bruit fait partie de l'ambiance de classe. Voilà, moi je ne suis pas du tout d'accord avec cette vision des choses mais du coup on finit par tolérer. La tolérance du bruit, bah oui ce sont des enfants, ce sont des ados,

ils ont le droit de s'exprimer. Ok. Pas de problème mais chez moi je ne peux pas accepter parce que quand j'étais élève, encore une fois, j'aime bien utiliser mon expérience personnelle qui n'est pas forcément une expérience d'élève brillant euh j'étais un peu noyé parfois dans des effectifs où il y avait du bruit et je ne peux pas me concentrer et je me mets à la place de tous ces élèves qui subissent et je me dis c'est pas possible donc je fais en fonction de l'unanimité. Qu'est ce que c'est l'unanimité? Le silence. Autant tout le monde ne peut pas supporter le bruit, autant tout le monde peut respecter le silence et le supporter.

C 26 : Ou tout le monde doit le supporter (rires)

P 26 : Doit le supporter oui, la nuance est là. Mais après, ce n'est pas à l'école de s'adapter à l'élève, c'est à l'élève de s'adapter à l'école, c'est à dire que nous on est là, il y a le cadre, tu fais comme ça chez toi, c'est ton problème, ici on fait comme ça et c'est bien aussi d'avoir une autre version de la manière de travailler. Est ce que pour autant ils ont été pénalisés? Moi je ne suis pas certain. J'ai fait un tour de classe après, c'était une séance où on avait vraiment bien travaillé, un travail individuel où je passe dans les rangs et je regarde ce que l'élève a fait et tout le monde a pondu des trucs, même l'élève le plus fragile a écrit des choses. Durant cette séance, il y avait un silence total, c'est agréable et eux se reposent aussi, ce schéma est très agréable, surtout en fin de journée, on sent que tout le monde est fatigué, c'est bien d'avoir ce moment de silence. Après, il peut aussi y avoir de l'euphorie, moi comme je suis dans l'interaction, on a l'ambiance débat, le débat aussi oui, évidemment. Après c'est pareil, je fixe des règles dans l'ambiance de ce débat, si ça commence à partir je donne un avertissement mais par contre il faut être ferme, c'est à dire que si ça dégénère encore, on arrête le débat. Il faut leur apprendre qu'à partir du moment où il n'y a plus ce climat d'écoute, le débat n'a plus de sens et on perd du temps, donc je préfère arrêter et on passe à autre chose. Ils y réfléchissent pour la prochaine, pour ne pas que ça s'arrête de nouveau la fois suivante.

C 27 : Votre pratique, et même dans votre façon d'évaluer les élèves, semble tournée vers la remise en question perpétuelle ?

P 27 : Toujours ! De toute façon, l'humain, par définition, a toujours progressé à partir du moment où il s'est remis en question, fin, ça n'a jamais, même on peut vérifier dans l'histoire de l'humanité, des Hommes qui sont allés la tête baissée vers un objectif, sans se remettre en question, ils se sont toujours pris le mur à un moment donné. La remise en question, c'est ce qui permet justement d'en arriver à cette situation là et on a des élèves qui ne sont pas encore mûrs, qui se construisent, qui sont ou trop sûr d'eux ou pas assez. Pour moi, cette posture d'enseignant cherchant la remise en question perpétuelle de l'élève est une façon pour eux, de façonner un esprit critique. Je dis, d'ailleurs, toujours aux élèves, la note que je vous ai mis, ce n'est pas moi qui vous l'ai mis, bien sûr j'ai écrit mais j'ai fait ce que vous m'avez dit de faire. Qui écrit dans la copie? C'est moi qui écris? Non c'est vous, moi je fais juste la noter, moi je rajoute une note c'est tout donc les seuls responsables, c'est vous. Si vous voulez avoir une note supérieure, vous savez ce qu'il vous reste à faire. Oui tu peux dire, non mais c'est le prof, n'empêche que c'est toi qui a fait le travail, c'est pas moi. Moi j'essaye de te donner les armes pour te défendre, libre à toi de les utiliser correctement. Alors moi j'ai des élèves, bon bah voilà qui prennent des bulles et puis qui ruminent, mais voilà, avec la posture que je dégage, en tout cas que je pense dégager, ils se disent je vais essayer de rebondir.

C 28 : D'accord, j'aimerais aborder avec le débat actuel autour de la note.

P 28 : Oui je suis informé.

C 29 : Quelle est votre position?

P 29 : Pour moi, la note est quelque chose d'extrêmement important euh la note, la note sur 20 notamment, moi de toute façon je ne note que sur 20, la note sur 20 est très importante parce que de toute façon, plus tard, les élèves seront notés dans le monde du travail. A moins d'avoir un métier un peu d'exception, je ne vois pas dans quel contexte ils ne vont pas être notés, donc la note fait partie de la vie.

C 30 : Ils seront notés ou évalués?

P 30 : Ah.. oui je ne sais pas mais je vais vous montrer quelque chose (l'enseignant sort une feuille de son sac), il y a une chose au lycée qui amène beaucoup de débats, à savoir comment on fait pour noter une composition, un exercice de composition. Moi j'ai beaucoup de mal à noter une composition, je ne sais pas, par exemple, noter de façon globale, or c'est ce qu'on nous demande mais je ne sais pas le faire, on ne m'a pas appris à le faire, je ne sais pas le faire, donc je m'appuie sur des critères.

C 31 : Vous ne faites donc pas une évaluation globale?

P 31 : Voilà donc pour une composition, je donne à mes élèves une méthode, je leur dis pour qu'une composition soit correcte, il faut tel et tel point à respecter, donc au final, il y aura une note, ok? Dans ma note, je prends en considération mes critères, après dans la définition de ce qu'est l'évaluation, est ce qu'on est dans l'évaluation à partir du moment où on donne une note qui s'appuiera sur un certain nombre de critères? Est ce qu'on est pas dans une sorte de mixte?

C 32 : Des critères ou des compétences?

P 32 : Alors voilà c'est pareil (il hésite). Est ce qu'un critère ne peut pas, finalement, amener à une forme de compétences? Parce que quand on sait définir les termes du sujet, c'est peut être qu'on a appris son cours, vous voyez?

C 33 : Oui oui je comprends

P 33 : Donc c'est déjà une forme de compétences pour l'élève. Quand je leur rends leur copie, je fais une grille avec les attentes que j'ai et en fait, l'idée, c'est qu'ils puissent s'appuyer sur cette grille pour dire voilà ce point là n'a pas marché, bah là j'ai oublié la définition des termes du sujet et j'ai perdu trois points. Ce système doit inciter à la remise en question encore une fois, se dire voilà, je n'ai pas une note à la louche ou que des commentaires mal écrits sur ma copie qui ne sont pas constructifs, j'ai un système de points et je n'ai pas besoin de commentaires parce qu'il n'y a plus qu'à lire la grille pour connaître les points où ça n'a pas fonctionné.

C 34 : Que retenez-vous des textes officiels à propos de l'évaluation et notamment de l'évaluation par compétences?

P 34 : Bah il n'y a rien de spécifique. Moi j'ai expérimenté l'évaluation par compétences au collège mais il n'y a pas d'évaluation par compétences au lycée et pas beaucoup plus au collège malgré les tournures que prennent les différents textes gouvernementales. J'ai vu de l'évaluation par compétences dans un collège et j'en ai fait 20. J'ai fait 20 établissements en cinq ans. Donc les directives ne sont pas appliquées sur le terrain.

C 35 : Comment vous l'expliquez?

P 35 : Bah le pragmatisme du terrain, c'est à dire que pour l'avoir expérimenté euh les compétences ne reflètent pas, alors j'ai envie de dire, les compétences mal utilisées parce qu'en faite, on ne sait pas les utiliser les compétences, si c'était bien expliqué, bien utilisé, en accord avec le profil des élèves mais techniquement en fait, le problème des compétences, c'est que dans le fond c'est une bonne idée et personne ne peut être foncièrement contre mais c'est dans l'application où c'est difficile. Moi, les compétences, je dis oui mais à partir du moment où j'ai un groupe de cinq élèves. Avec cinq élèves, oui je vais pouvoir mettre en place une évaluation par compétences parce que je vais pouvoir cerner chaque profil et mettre en place une évaluation sur mesure pour chaque élève et après je pourrais, éventuellement, penser à mettre une note mais l'approche est différente. Le problème, c'est, c'est une question d'effectif. Je pense que c'est clairement une question d'effectifs et le problème est que la tendance n'est clairement pas à une baisse des effectifs par classe, c'est à l'augmentation, dans tous les domaines, excepté dans certaines ZEP. Ouais, moi ce n'est pas que je suis contre les compétences, c'est que ce n'est pas applicable dans ces termes et je l'ai expérimenté avec des collégiens d'un collège de Haute-Normandie où j'avais un sujet, un double sujet avec une double évaluation. Je ne veux pas altérer le vocabulaire exact mais en tout cas je devais coupler à la fois la note et la compétence, sur mon sujet, ces deux points devaient apparaître. Sauf que j'avais ma grille avec, bah euh toutes les compétences et je devais associer pour chaque contrôle des compétences pour tel ou tel exercice donc c'est ce que je m'appliquais à faire, sauf que finalement,

c'était les compétences pour tous les élèves mais le problème, c'est qu'on a des élèves qui ont déjà des compétences et depuis bien longtemps. Quel est l'intérêt de chercher ces compétences pour ces élèves alors que ce n'est pas celles-là qu'il faut travailler mais d'autres. Vous voyez ce que je veux dire, ça voudrait dire qu'il faudrait faire des sujets avec à chaque fois, bah tiens pour tel élève, il faudrait que j'évalue telle compétence parce que faut vraiment qu'il bosse sur ça, pour un autre, telle compétence etc, fin voilà et puis transformer une compétence en note, c'est ce qu'il y a de plus difficile je crois. Ca devient irrationnel et nous on avait mis l'administration en face de la réalité, c'est à dire qu'on projetait au tableau, lors du conseil de classe, les résultats des élèves et il y avait cette fameuse petite étoile qui permet de voir les points forts et les points faibles de chaque élève. Vous aviez des élèves qui avaient toutes les compétences, ah c'est bien, vous avez toutes les compétences, donc oui d'accord et au niveau de la note, on avait un schéma qui ne voulait plus rien dire, c'est à dire qu'on avait des notes catastrophiques. Alors oui on peut dire qu'il a toutes les compétences mais pourtant il a une moyenne, une moyenne lamentable. Il y a une contradiction qui est évidente entre la mise en place des compétences et la notation. C'est en cela et moi je ne suis pas totalement contre hein mais ce n'est pas applicable en l'état actuel des choses.

C 36 : Vous êtes donc dans une évaluation chiffrée prenant appui sur des critères assez détaillés? Je trouve que ça ressemble finalement à une forme d'évaluation par compétence car ce que vous appelez critères peut faire figure de compétences non?

P 36 : Oui je vois bien ce que vous voulez dire mais pour moi . De toute façon, il n'y a pas de bonne évaluation, il y aura toujours un paramètre qui ne sera pas adapté, quelque chose qui ne fonctionnera pas mais il faut essayer de trouver quelque chose, oui le moins mauvais, pas prétendre à avoir le meilleur truc, moi je sais que ma méthode d'évaluation est tout à fait imparfaite mais ça me permet, moi, de cerner des points, de pouvoir dire la où ça ne va pas, de manière efficace et rapide, c'est aussi ça qu'il faut regarder. Si je voulais multiplier encore mes critères d'évaluation, je pourrais mais on perdrait du temps et les élèves ne s'y retrouveraient peut être pas, là peut être qu'ils ne s'y retrouvent pas non plus mais j'ai eu plutôt des bons retours. Les élèves étaient contents, ils disaient ah bah ça me parle plus que quelqu'un qui me met juste une note et puis débrouilles toi avec.

C 37 : Vous accompagnez votre note finale d'un commentaire?

P 37 : Oui je mets un commentaire, je mets un commentaire, la note finale plus la grille. Ca me prend beaucoup, beaucoup de temps et j'avais expérimenté un jour la pédagogie, ce qu'ils appellent la pédagogie différenciée, c'est à dire que j'essaye, alors évidemment ce n'est pas forcément une consigne ministérielle parce qu'on est obligé de faire des groupes, des groupes de niveau et ça c'est très, très mal vu.

C 38 : Ca va à l'encontre du collège unique (je le regarde en souriant)

P 38 : Oui voilà exactement, mais moi après je pense que dans la vie, il y en a qui sont un peu plus fort que d'autres, qui ont de plus grandes facilités et donc parfois mélanger tout le monde, c'est pas forcément la meilleure solution donc parfois il faut adapter les choses, c'est comme partout, il faut savoir s'adapter au terrain donc moi je n'ai pas de scrupules à le faire et les élèves ne le vivent pas mal, c'est à dire qu'au contraire, ils reconnaissent très bien qui est bon dans la classe et ils reconnaissent très bien leur niveau, j'ai rarement vu un élève me dire, oui mais moi je suis jaloux parce que intel il a une meilleure note que moi (rires). Non, ils s'en fichent de ça les élèves donc j'avais fait, en gros, pour la composition en seconde parce que c'est un exercice qui est tout nouveau pour eux, j'avais mis en place un système de notation, comme ça, différencié. Première composition, tout le monde au même niveau donc comme ça je vois à peu près les difficultés. Deuxième composition, là par contre j'adapte avec, bah voilà par exemple, sur ta première composition, bah voilà sur quoi tu dois travailler avec, par exemple, quelqu'un qui ne sait pas faire une problématique ou qui ne sait pas faire une intro, je vais lui donner, par exemple, le plan de la compo et c'est à lui de retrouver à partir du plan, la problématique, les enjeux etc euh d'autres qui vont vraiment avoir des résultats catastrophiques, ils vont avoir le plan, la méthode et les documents

pour s'aider, pour rédiger et puis bah les très bons, bah ils vont avoir que le sujet. Tout le monde l'accepte. Alors après je l'ai fait une fois mais ça demande trois notations différentes, des ressources différentes, il faut trouver les documents, il faut une grille qui ne soit pas la même, c'est à dire que, pour moi, la répartition de points doit être différente selon le sujet que chacun a eu. Moi je serais prêt à appliquer cette différenciation et à la mettre en place mais ça demande beaucoup de temps et là on rentre dans un paradoxe institutionnel, entre les attentes très théoriques et la réalité pragmatique, temporel, c'est à dire les programmes, les finalités, les objectifs à atteindre.

C 39 : *Oui je comprends mais j'ai vu qu'au sein des lycées technologiques et professionnels, dans le cadre de l'évaluation, une pratique de différenciation existe, à savoir les certificatifs. Ils retardent l'évaluation pour que l'élève soit prêt.*

P 39 : Soit à niveau ouais.

C 40 : *Certains élèves passeront leurs évaluations le 5 avril mais d'autres le 5 juin pour que chacun soit prêt.*

P 40 : Oui mais ce n'est pas idiot parce que ça donne une marge de manoeuvre à l'élève. Après, il y a toujours la question du délai parce qu'il y a aussi des obligations institutionnelles. Par exemple, pour le bac, là on te dira pas t'attendre tel ou tel jour donc.. donc, je disais, j'avais mis en place ça et la deuxième composition, fin la troisième composition après, j'avais refait encore la stratégie et j'avais réadapté, encore, en fonction des résultats et ça avait poussé les gens vers le haut, c'est à dire qu'ils s'étaient dit, bah voilà, moi j'ai, je mettais au défi les élèves, bah tiens là tu avais les documents et tout, prochaine, je te mets au défi de réussir sans les documents. Ah ouais mais ça va être dur, chut, montre moi que tu peux le faire ou alors toi, bah toi tu as le niveau pour avoir que le sujet. Non ça va être trop dur, j'y arriverai pas, bah essaye. C'est une manière aussi de mettre au défi, c'est à dire que l'évaluation changera en fonction de ce que l'élève avait fait précédemment. C'est une évaluation un peu mouvante, hop, elle évolue, elle n'est pas figée et puis il y avait l'effet surprise, ah qu'est-ce que je vais avoir dans un mois? Enfin il y a eu des effets positifs alors après c'est encore imparfait parce qu'il y a aussi des élèves qui écrivent mal, qui ne savent pas écrire à la base donc là j'ai envie de dire, ce sont des très grosses lacunes, que nous enseignants, on ne peut plus combler.

C 41 : *Oui et cette diction entre dans le processus d'évaluation, l'enseignant la prend en compte. Des recherches montrent même que la façon dont s'habille un élève est un facteur impactant la notation de l'enseignant.*

P 41 : Oui mais la notation est quelque chose de subjectif et ce sera toujours subjectif, c'est obligé mais il faut le dire aussi, c'est un métier humain, donc il faut aussi le prendre en considération donc si on confie les responsabilités à des gens qui ne sont pas des humains ou qui n'ont pas les compétences pour le faire, on ne le fait pas. On est rempli de représentations, on a des clichés en tête, on a des préjugés euh évidemment que ça joue mais l'idée, c'est d'essayer, moi je dis toujours, c'est comme en histoire, l'histoire ne tend pas, ne prétend pas, l'histoire ne, ne prétend pas, ne prétend pas dire la vérité, elle essaye de s'en rapprocher. Bah je pars du principe que la note, c'est pareil. On prétend pas aller vers la note exacte et parfaite de l'élève, on tend à se rapprocher de son niveau et il y a un élément qui permet de dire qu'on est relativement en phase, c'est lors des conseils de classe. Quand vous avez un écart de moyenne, entre vos collègues, c'est qu'il y a un truc différent qui s'est passé, après c'est à vous de le trouver, mais généralement hein, honnêtement, à chaque conseil de classe, alors après il y a aussi un détachement à faire au niveau des matières mais dans les matières littéraires, on a toujours des points d'accord, par rapport aux matières scientifiques, il y aura forcément un décalage, il y a des tendances qui sont toujours, j'ai envie de dire ce sont les mêmes schémas qui se reproduisent.

C 42 : *J'ai une question à vous poser. Dans le coeur de votre évaluation, notamment quand vous évaluez une composition, vous faites une lecture globale, on lit la copie et on a une idée mais est ce que ça ne vous perd pas de noter par critères, de façon séquencée ?*

P 42 : Bah encore une fois, ça demande du travail. Moi je fais point par point. Déjà, je m'attarde sur

l'introduction parce que je dis toujours, à la fin de l'introduction, je sais déjà quelle note je vais lui mettre. Une bonne introduction est gage de réussite à la compo, bref, donc je lis l'introduction, après le développement et je fais la conclusion. Généralement, je commence déjà à attribuer mes points pour l'intro et généralement, à 99,9% des cas, le développement est cohérent avec, fin, ce que je pouvais attendre de son introduction se retrouve dans le développement.

C 43 : *Ca découle après..*

P 43 : Ouais c'est à dire que je ne suis jamais surpris. Je n'ai jamais dit, ah bah tiens il m'a fait un excellent développement mais une intro complètement naze, non, non. Si il a raté l'intro, généralement, le développement ça va de pair, c'est raté ou c'est moyen ou c'est pas au niveau et après j'ai le temps de prendre du recul, j'ai mis mes points, des fois je réajuste. Je lis l'ensemble, bon non, au niveau de l'homogénéité, c'est pas mal, ouais. Donc il y a deux évaluations, une première évaluation par points et après une sorte d'évaluation de rééquilibrage, ouais, et l'idée est de tendre vers le résultat le plus approprié par rapport au niveau de cet élève, que je connais, qui a ses caractéristiques, son profil.

C 44 : *Vous évaluez par rapport à la classe aussi ?*

P 44 : C'est à dire?

C 45 : *Nous sommes toujours évalués sur une référence, sur la base de quelque chose d'autre.*

P 45 : Par rapport au groupe? Je vais être plus exigeant dans une bonne classe et ça même avec les plus faibles, oui. C'est très difficile, très complexe, ça dépend du niveau de la classe mais aussi de l'humeur, encore une fois c'est un travail humain, ça fait partie des aléas de la classe, c'est très difficile, ça dépend. Si c'est une classe qui a un énorme potentiel, si je sais que c'est une classe qui a du potentiel, je vais vraiment être exigeant avec tout le monde.

C 46 : *Cette discussion m'amène à une question propre au contexte de ma recherche. Si je vous demande de vous évaluer ?*

P 46 : Moi? Mon auto-évaluation? Si je devais qualifier ma posture d'évaluateur?

C 47 : *Oui exactement !*

P 47 : Exigeant !

C 48 : *Exigeant ?*

P 48 : Ouais, exigeant, parce que je sais par expérience, faible expérience mais expérience quand même, à quoi ils vont devoir s'attendre après la structure scolaire et c'est un monde qui ne leur fera pas de cadeaux et je me dis, oui il faut les valoriser, c'est indéniable mais pour autant, faut il tomber dans de la bienveillance permanente en disant oui c'est bien ce que tu as fait, même si ce n'est pas bien, on va dire c'est bien. Non. Il y a un moment, il faut dire c'est pas bon, c'est pas bon donc on dit c'est pas bon, après je lui dis pas c'est pas bon et je le laisse avec son c'est pas bon, je lui dis voilà c'est pas bon parce que ceci, parce que cela et lui dire après, tu es capable de faire mieux, tu as les capacités pour aller jusque-là. Je suis donc exigeant, en leur rendant service parce qu'en ne banalisant pas leur note, en disant bon tu feras mieux la prochaine fois, bon c'est raté mais c'est un accident ou bah toute façon tu as l'habitude d'avoir ces notes là. Non. Je ne serais pas du tout en accord avec moi même si je faisais ça et ça ne serait pas, ça ne serait pas les respecter. C'est une manière aussi, être exigeant, c'est aussi une manière de les respecter, voilà, je te respecte trop pour pouvoir banaliser ta note et ne pas prendre en considération ton avenir. Ton avenir il est important, alors je préfère être exigeant, je suis pas sympa, je le dis je suis pas sympa, ils préfèrent quand je suis agréable, des fois je leur dis vous voyez je peux être agréable et d'ailleurs ils rigolent hein, il y a une interaction et d'ailleurs quand on fait les cours, c'est de la même manière, il faut alterner la sévérité, dire quand ça va pas mais voila dire aussi quand ça va, rigoler, voilà on peut avoir, il y des bons moments, on passe de bons moments, il y a des moments de grâce, en classe, faut le dire. On a une osmose avec la classe, ça nous fait des frissons d'ailleurs quand on le fait. Là on sent qu'il y a un truc qui se passe et c'est pour ça que ce métier est important. C'est pour ces petits moments là où vous êtes en état de grâce avec votre classe, tout le monde est dans la bonne humeur, on a fait quelque chose de bien même si on a rigolé, il y a quelque chose qui est passé, il y a un message, il y

a une interaction qui s'est faite. Pour évaluer cette posture d'évaluateur, il faut prendre en compte ce feeling, mais oui je dirais exigeant. Après, peut-être que les élèves ne me voient pas comme ça.

C 49 : Etes-vous exigeant ou sévère ?

P 49 : Je pense que la sévérité va être de l'autre niveau, elle va être perçue par l'élève ou par les parents. Au collège, je vais vous donner un exemple concret, au collège, un élève qui, dès la sixième, ne me fera pas de phrases je ne lui mets pas de points et je dis toujours de toute façon je ne lirais même pas ta phrase tant que tu ne mets pas une majuscule et un point. Alors voilà, j'ai des parents qui sont venus se plaindre en disant oui mais c'est lamentable, il a quand même répondu, oui d'accord il a répondu sauf que moi la première, ma première exigence c'est qu'il me fasse des phrases, alors oui c'est sévère mais je peux vous dire une chose, c'est que votre fils ou votre fille, elle ne refera pas la même erreur la prochaine fois parce que, il y a un sentiment d'injustice parce qu'il savait des choses, qui va, que personne va vouloir rattraper voilà. C'est vrai qu'après je n'ai plus ce problème là mais par contre ça demande un temps d'explications et puis pas prendre les élèves en traître. Je le dis toujours avant, faites moi des phrases et ce travail là avant d'exiger de la part des élèves, il faut déjà leur dire ce qu'on attend d'eux. C'est facile d'avoir des exigences si vous laissez les gens sans explications, sans rien du tout.

C 50 : Oui il faut un suivi..

P 50 : Ouais.

C 51 : Vous alimentez vos exigences..

P 51 : Oui et puis prévenir dès le début de l'année, c'est comme mes règles de vie de classe, je leur distribue une sorte de contrat dès le début de l'année, à tout le monde, qu'ils signent avec mes règles de vie de classe. C'est une sorte de règlement intérieur dans le règlement intérieur, c'est le règlement dans ma classe.

C 52 : Ce contrat peut les préparer à des contrats qu'ils verront par la suite?

P 52 : Oui, moi je suis toujours dans la posture, je les prépare à ce qu'ils vivront après le bac, je regarde sur le long terme, pas sur le court terme en disant tu vas aller en quatrième, en seconde, non je m'en fiche, l'objectif c'est pas ça, l'objectif c'est que tu t'en sortes dans la vie.

C 53 : J'aimerais aussi vous poser une question sur l'évaluation bienveillante, terme utilisé dans les dernières circulaires officielles. Comment comprenez-vous ce terme d'évaluation bienveillante ?

P 53 : Bah c'est déjà, la première question qu'il faut se poser, c'est comment eux le perçoivent? (rires). Déjà, parce que ce qu'eux peuvent percevoir n'est pas forcément notre perception.

C 54 : Reprochez-vous (j'hésite)

P 54 : Un excès de bienveillance?

C 55 : Non, je voulais dire un manque de dialogue avec l'institution.

P 55 : Oui, il y a une déconnection, c'est à dire que ces individus sont des gens très compétents dans leur spécialité et bien diplômés et qui ont, sans doute, le mérite d'être dans les instances où ils sont mais ils ont, je pense, un manque de recul par rapport au travail que nous fournissons sur le terrain. C'est à dire que, il est important de ne pas s'arrêter sur des schémas préconçus, bah tiens tel établissement ou tel profil d'élève fonctionne comme ça, non, non ! Il faut venir voir ce qui se passe sur le terrain, faire remonter les informations et écouter ce qui est dit dans la salle de classe. Comme je vous le disais, il y a des choses qu'on ne peut pas percevoir si on est pas dans la salle de classe et qui ne permet pas d'appréhender le métier, tel qu'il est et un moment donné quand les enseignants donnent un diagnostic, ce diagnostic, il n'est pas négligeable, il repose pas sur du vent, il repose sur une expérience de terrain et la prise en compte de ces expériences de terrain, c'est d'éviter de s'embarquer dans des schémas préconçus qui ne marchent pas. Il manque un intermédiaire.

C 56 : L'inspecteur académique?

P 56 : Alors, oui je vois ce que vous voulez dire mais il faut rappeler quand même que le principal objectif et la mission première de l'inspecteur, c'est de respecter et d'appliquer les consignes d'en haut donc je me demande quand même si c'est le meilleur lien, parce que lui il ne va pas aller à

l'encontre de, des directives. Ce qu'il faudrait, c'est un intermédiaire, c'est à dire quelqu'un qui dit bah voilà vers quoi le ministère veut tendre, voilà vers quoi vous, vous voulez tendre, moi j'essaye de faire le lien entre les deux.

Enfin voilà, encore une fois, il y a les textes et la réalité et l'inspecteur, il en est tout à fait conscient de ça, il le sait tout ça. Il ne va pas m'en vouloir si il voit que mon évaluation est encore chiffrée et non par compétences. En revanche, je me souviens quand il est passé, il m'avait dit dans les énoncés, dites bien ce que vous attendez des élèves, qu'est ce que vous allez évaluer, ça il me le disait par contre, il m'avait dit de le modifier, ce que j'avais fait par la suite. Fin moi, au départ, je marquais juste, exercice 1, travail de document et lui il m'avait dit, précisez un peu plus ça. Par exemple, à l'aide de l'utilisation de la méthode, travailler sur telle ou telle thématique.

Enfin, pour en revenir à ce qu'on disait, ils sont conscients des enjeux, des différences entre les établissements, des attentes et ce que nous, on fait sur le terrain.

C 57 : Quand vous dites ils ? Vous parlez des inspecteurs académiques?

P 57 : Oui, oui, tout à fait. Je voulais aussi précisez que, par rapport à l'évaluation par compétences, elle n'est pas applicable dans son état actuel et en plus de cela, pour moi, la note reste quelque chose de primordial, à tort ou à raison, c'est une balise. La note est une préparation à la vie en société. On rend un devoir et un moment donné le couperet tombe, bah oui mais je suis désolé, dans le monde du travail aussi c'est comme ça. Est ce que c'est forcément bien d'amener des élèves dans un contexte éducatif où la bienveillance va prendre le dessus sur tout? Est ce que le choc ne va pas être trop brutal quand il va rentrer? Est ce que, finalement, on va pas en faire des gens qui vont se perdre, se démobiliser parce qu'ils ne vont plus trouver cette bienveillance qu'il y avait dans le milieu scolaire. Je pense que le milieu scolaire doit, effectivement, faire preuve de bienveillance, c'est important mais il faut aussi, en plus de la bienveillance, apporter des règles strictes et des exigences en se disant, bah voilà à un moment donné, ça ne va pas.

C 58 : Ce que j'entends dans vos propos, c'est que vous évaluez à la fois une copie et en même temps, il y a une sorte d'évaluation pour préparer au monde social derrière, pour préparer à la vie.

P 58 : Oui et la rigueur, la rigueur c'est la première chose qu'on demande dans un emploi, dans un travail. On demande de la rigueur, on ne confie pas des responsabilités à n'importe qui donc cette rigueur elle s'apprend, on l'apprend où? On l'apprend à l'école, voilà, alors des fois, oui c'est dur, oui c'est exigeant mais la vie c'est ça aussi. Euh faut pas vivre dans un cocon, faut pas vivre enfermé, faut s'ouvrir, faut être curieux, faut lire, ce que je leur dis toujours, j'évalue toujours la lecture. Mes élèves, je les fais lire, de la sixième à la terminale, je les fais lire, à haute voix, pour que et puis je peux leur dire après, bah toi tu ne lis pas assez ou toi est ce que tu lis ou toi quel est le dernier livre que tu as lu, ah bah je lis pas. Je leur dis, il faut lire, n'importe quoi, si tu es passionné de sport, lis un magazine sportif, peu importe, un contact avec la lecture, soit un peu curieux, va voir autour de toi ce qui se passe, s'ouvrir est très important parce que la rigueur on l'a que si on est capable de l'appliquer. Comment on est rigoureux? Parce qu'on regarde le monde extérieur, parce qu'on a envie de bien faire, on veut faire les choses correctement, en étant appliqué, en vertu de ce qu'on a pu observer. L'observation, pour moi, c'est important. Un enfant, quand il arrive au monde, on parle d'éveil, il est attentif à tout, c'est le propre de l'Homme d'observer pour progresser et donc l'exigence elle ne sera en phase avec ça, qu'à partir du moment où on aura réussi à créer le climat pour ça.

C 59 : Donc il faut comprendre votre exigence par le fait que vous demandez aux élèves beaucoup d'observation, d'attention, d'éveil non?

P 59 : Oui c'est ça, quand j'ai un élève qui dort sur sa table, je lui dis qu'il n'est pas mature, il me dit oui par à coup, je lui dis non, la maturité ce n'est pas par à coup, la maturité tu l'as ou tu ne l'as pas, tu ne peux pas l'avoir par à coup, il a rigolé bêtement, je lui ai dit voilà, là tu es nonchalant, tu souffles, je lui dis on dirait un ballon de baudruche en train de se dégonfler euh réagis, fais quelque chose pour me prouver que tu es mature, pour l'instant j'en ai, j'en ai pas la conviction.

C 60 : Ce sont des années difficiles..

P 60 : Oui j'en ai conscience, il y a aussi leurs orientations respectives, les élèves ont des angoisses, je lisais un sondage la semaine dernière qui disait que les enfants étaient les plus stressés, les plus angoissés. La peur du couperet, la peur de l'examen.

C 61 : Votre inspecteur il est passé quand ?

P 61 : L'année dernière

C 62 : Il vous a parlé de votre posture d'enseignant ?

P 62 : Non, par contre il y avait quelque chose de paradoxal, bon il était exigeant avec moi (rires), il a pris en considération le fait que je voyageais beaucoup, le fait que je sois très mobile et ça apporte d'ailleurs une expérience non négligeable mais ça ne permet pas de poser ses bases pédagogiques. Il faut toujours s'adapter, toujours, toujours. On passe d'une ZEP à un lycée de centre-ville, c'est une expérience mais en même temps, on ne peut pas traiter le programme en entier, on ne peut jamais.

C 63 : Votre exigence, en tant qu'évaluateur, s'effectue de la même manière dans tous les établissements que vous avez fréquentés ?

P 63 : Non, c'est l'adaptation, c'est à dire que je vais avoir des exigences mais je vais adapter mes exigences au niveau que j'ai en face de moi, aux profils des élèves, aux profils des classes auxquelles je suis confronté. Je peux pas exiger d'un collégien qui ne parvient pas à lire une consigne d'écrire un paragraphe. Je suis réaliste. Je veux dire, au bout d'un moment, il y a quelque chose qui m'échappe, qui n'est plus de mon ressort. Je pourrais le faire lire mais c'est pareil ça prend du temps, je pourrais lui apprendre à lire des consignes mais c'est pareil, c'est un travail individuel.

J'ai, j'ai, j'ai 20 autres élèves à gérer donc c'est pas possible, encore une fois, la compétence elle serait utile sur un petit groupe, là on pourrait dire, bah tu peux progresser sur ce point là, sur ce point là etc donc oui mon exigence est toujours la même mais mes méthodes, en fonction du public que j'ai, je vais les adapter. Mes élèves de ZEP, c'était très très difficile, c'était une expérience extraordinaire. Enfin voilà, donc pour ce qui est des circulaires et notamment concernant l'évaluation, on a un décalage total avec la réalité du terrain et ce qu'elle permet de faire à l'enseignant. Bien sur, il y a un texte, mais c'est aussi la raison pour laquelle ces textes là ne parlent pas au corps enseignant.

C 64 : Ils ne sont pas lus ?

P 64 : Pardon ?

C 65 : Ils ne sont pas lus ces textes officiels ?

P 65 : Très peu, si parfois, parce que parfois on est obligé, pour les programmes, on est obligé de les lire. Les programmes sont lus et puis certaines, certaines attentes au niveau de la formation

C 66 : Les BO sur l'évaluation vous les avez lu ?

P 66 : J'ai essayé, je dis bien j'ai essayé de les lire mais en quoi ça me parle, comment, alors déjà, faudrait, c'est ce que je disais à mes formateurs l'autre jour, comment voulez vous que ce que vous essayez de me dire puisse me parler ? Je suis changé d'établissement tous les trois mois, si ce n'est pas toutes les deux semaines, comment voulez vous que je puisse le faire ? Je passe du lycée au collège, vous me parlez de la réforme du collège, je veux dire un truc qui se fait en équipe, dans le même établissement, vous vous rendez compte de ma solitude aujourd'hui ? J'ai un paquet de copies de terminale S qu'il faut que je rende pour tel jour, la formatrice elle a eu de la pitié pour moi, je vais vous dire, elle m'a même proposé une salle pour aller corriger mes copies, c'est vous dire le décalage. Elle m'a dit vous voulez une salle pour aller corriger vos copies ? Je lui ai dit, non mais je suis venu pour une formation quand même, je vais écouter, quand même, ce que vous avez à me dire. Voilà c'est tout le temps comme ça, l'institution ne sait pas, elle ne sait pas. Comment évaluer le temps passé à corriger une copie ? Très très difficile, il y a une méconnaissance par rapport à ça, même dans le grand public euh les gens, c'est, vous avez un service à 18h, c'est bien après vous êtes libre. Non, non. Vous avez un service de 18h, vous rajoutez la même chose pour les corrections, plus la paperasse à régler, plus les soucis, plus les transports donc le métier de prof, c'est pas 18h, non, non, c'est largement plus. Moi, les copies de TS, j'ai passé un temps considérable, considérable. C'est sur la vie de famille ça donc j'ai pas que le travail. Je dis pas ça pour me plaindre

hein, je suis lucide, je sais comment ça se passe dans le privé. Je parle à des enseignants qui travaillent dans le privé donc je sais comment ça fonctionne et puis, en plus, il n'est pas question de, de taper sur les autres mais de dire voilà la réalité du terrain. Je ne le dis pour m'aligner par rapport aux autres, je dis voilà il y a ce travail là, plus un autre travail à côté.

C 67 : Ici, au sein de ce lycée, vous pouvez fixer vos exigences par rapport à l'évaluation ?

P 67 : Oui, oui parce qu'on a un profil d'élève qui est relativement homogène. Il n'y a pas de très grands écarts, on a des très bons, on a des très faibles mais globalement, on a des gens qui vont pouvoir aller dans le supérieur, qui vont pouvoir se débrouiller, normalement, sans trop de difficultés. Evidemment, il y a toujours l'exception, on a du très bon et du très mauvais mais ça sera partout comme ça. C'est plus compliqué en collège, c'est plus compliqué en collège, d'ailleurs mon inspecteur, c'était sa première question après mon, après m'avoir inspecté, c'est vous préférez le collège ou le lycée? Je savais ce qu'il voulait me faire dire, je suis plus à l'aise au lycée, je suis plus à l'aise avec le public lycéen. C'est un autre métier, au lycée, on est plus réceptif aux exigences, notamment dans l'évaluation. Après il faut pas s'étonner, dans notre formation, nous les enseignants, on a des exigences de dingue envers nous, en plus on m'avait confié des charges de TD à l'université, donc faut pas s'étonner qu'on se retrouve avec des profils d'enseignants exigeants et qui préfèrent le lycée. Moi, personnellement, le fossé je le vois hein, entre un public d'adulte à l'université et un petit collège de ZEP où la violence règne, on le voit le fossé hein. Voilà pour ce que je pouvais vous dire, vous voulez la grille ou pas?

C 68 : Oui volontiers.

P 68 : Je vous la laisse.

C 69 : Merci

P 69 : Comme ça vous avez une source en plus.

C 70 : C'est intéressant parce que je me suis entretenu avec une de vos collègues qui travaille sur une évaluation globale et non sur des critères.

P 70 : Oui, ma collègue en histoire?

C 71 : Oui

P 71 : Oui, mais d'ailleurs ça donne des discussions intéressantes parce que moi je n'ai pas son expérience, elle a une expérience plus importante que moi, notamment du fait qu'elle a été dans les jurys de bac, je n'ai jamais encore été convoqué dans ces jurys de bac, donc là on a vraiment une évaluation globale euh mais moi, par exemple, je ne sais pas encore le faire, je ne sais pas le faire. Comment fait on pour juger? J'avoue, je n'ai pas encore les compétences pour.

C 72 : Vous mettez des 9,5? C'est une question bizarre (rires)

P 72 : Non, non c'est pas bizarre, pas du tout, alors là justement je vais être cohérent avec ce que je t'ai dit. Oui je mets des 9,5 parce que si je suis exigeant avec mes élèves, je suis aussi exigeant avec ma notation. Moi, je mets même des 0,25 et en fait, j'arrondi toujours au 0,5 supérieur. Quelqu'un qui va être à 9,25, je vais lui mettre 9,5. Quelqu'un qui va être à 10,75, je lui mets un 11. Je vais jusqu'à la mais aussi par respect pour l'élève et puis c'est encore plus vrai en histoire géo. Comment fait on pour noter un paragraphe? C'est très difficile de noter un paragraphe. C'est la raison pour laquelle, quand je corrige et que je dois faire autre chose, voilà j'ai un rendez-vous de médecin, je ne commence jamais la copie pour après revenir, après mon rendez-vous de médecin et la finir. Non, je la commence ou je ne la commence, ça c'est très important parce qu'alors là, on peut carrément fausser le jugement et l'appréciation, de la même manière, je pars du principe, là encore par respect pour l'élève, je ne corrige jamais devant la télé, j'ai besoin d'un endroit calme pour corriger, sinon je ne suis pas à l'aise avec ma correction. Il y a un autre phénomène qui rentre en compte quand on note, c'est l'agacement par rapport à la copie. Ca c'est quelque chose de pratiquement incontrôlable parce que vous avez vos exigences, vous avez votre savoir universitaire et puis vous avez des propos d'élèves qui, bon au début, peuvent être un peu énervant et puis au fur et à mesure ça monte et à un moment il faut être capable de dire, attends, t'énervé pas trop, prend du recul parce que tu vas mettre une note catastrophique. Il y a un moment ça peut être très énervant, mais je n'ai jamais

dit ça, parce que vous vous remettez en question aussi, parce qu'on est en droit d'attendre qu'il se remette en question à partir du moment où nous-même, nous nous remettons en question. Bah ouais..

C 73 : Oui

P 73 : Il y a toujours ce souci d'exemplarité qu'il faut avoir entre nous et les élèves. Enfin la notation est quelque chose de difficile, il y a beaucoup de paramètres et parfois, certains peuvent nous échapper et puis, encore une fois, c'est un travail humain, on est pas des robots, on est pas des machines, il y a pas un truc binaire qui va dire, c'est bon, c'est faux ou il fallait écrire comme ça.

C 73 : "Pour ça, la compétence ne peut pas aider ?

P 73 : La compétence tendrait à évaluer un peu ce type d'éléments, oui. Enfin voilà mais le métier de prof n'est pas quelque chose d'évident, tout comme la notation, tout comme la gestion d'une classe. Moi, je sais que je n'arrête pas, j'ai 15 heures de route par semaine, et puis, en histoire et en géo, je suis sans cesse obligé de faire des mises à jour parce que ça évolue tout le temps et c'est hors de question que je récupère un cours de l'année dernière ou je ne sais quoi, et puis, il y a la vie de famille aussi, ah oui mais on sort jamais, bah oui, oui, je sais mais c'est pas toi qui va devoir faire le cours devant les élèves donc oui il faut gérer toutes ces contraintes liées au métier. D'ailleurs, mes collègues plus expérimentés me disent, tu travailles trop, repose-toi, stop mais c'est pas évident. Si, là ce week-end, j'ai soufflé, ça faisait trois semaines que je bossais comme un malade donc là j'ai profité de mon week-end, je suis allé exposer deux, trois peintures dans un salon d'expo local et puis voilà.

C 74 : Oui je comprends, la charge des missions est conséquente.

P 74 : D'où la nécessité de laisser les problèmes au boulot, ce que je vous disais tout à l'heure. Il y a le moi et l'enseignant, c'est un dédoublement de personnalité (rires). Moi, je suis cinéaste amateur, je pratique ça depuis que je suis étudiant et ça m'aide beaucoup parce que je suis quelqu'un de très timide à la base, ça ne se voit peut-être pas, mais au lycée, au collège, j'étais très timide, je participais pas, ça m'a marqué ça et je me suis dit, je veux pas être de ceux qui subissent, je veux être l'acteur et j'ai un de mes mentors, un prof d'histoire géographie qui m'avait dit un jour, j'avais eu un entretien avec lui, exactement comme on a un entretien là, il m'avait dit euh je suis un acteur de théâtre quand je rentre dans ma salle et ça m'avait marqué, je me suis dit, il faut, il faut jouer. C'est une sécurité, c'est une vraie sécurité psychologique et maintenant, je n'envisage pas mon métier autrement et à chaque fois où je n'ai pas été dans mon rôle d'acteur, j'ai pris trop les choses, trop sensible, j'ai pris trop les choses par la corde sensible, c'était pas bien, j'étais pas forcément en phase avec moi-même, paradoxalement. Voilà, voilà ce que je pouvais vous dire à propos de l'évaluation et de mon évaluation. Est-ce que vous avez d'autres questions?

C 75 : Pour le moment non mais nous pouvons rester en contact, je suis vraiment intéressé par le rendu de copie d'ailleurs.

P 75 : Bah oui, oui avec plaisir, je vous laisse mes coordonnées.

C 76 : Merci beaucoup.

Entretien n°6

10 Mars 2016

C : (Chercheur, interviewer)

P : (Pauline, enseignante de Mathématiques, 40 ans et possédant une ancienneté de 17 ans à son poste)

Durée: 45 minutes

C 1 : *Bonjour, actuellement étudiant en Master Sciences de l'Education, je conduis une recherche portant sur l'évaluation et les pratiques enseignantes relatives à cette pratique. Il me semble intéressant de m'entretenir avec vous, tant par votre statut de professionnel que par la spécificité de la discipline que vous enseignez. Je tiens à vous dire que tout sera anonymisé, même le nom de l'établissement ne figurera pas dans mes écrits, je mettrais plutôt un lycée de province.*

P 1 : D'accord, non mais il n'y a pas de soucis.

C 2 : *Voilà donc j'aimerais m'entretenir avec vous autour d'une thématique, à savoir l'évaluation.*

P 2 : D'accord alors euh, alors donc, au lycée on fonctionne sur une évaluation, en fait, il y a un petit peu trois sortes d'évaluations au lycée. Il y a l'évaluation, celle que l'on peut faire pour analyser les élèves un petit peu avant le chapitre, l'évaluation formative et puis après, il y a, effectivement, l'évaluation finale, ce qu'on appelle l'évaluation sommative, ça tu as du le voir tout ça. Après ce que j'aimerais te dire aussi, c'est par rapport à l'évaluation par compétences parce que je sais que c'est un sujet d'actualité, qui est expérimenté au collège, mais au lycée, on y est pas complètement encore parce qu'une évaluation par compétences, je sais pas si c'est ce qui t'intéresse ?

C 3 : *Oui, oui, rassurez-vous, il n'y a pas de bonnes réponses, ne vous en faites pas !*

P 3 : D'accord, donc une évaluation par compétences, ça voudrait dire regarder juste si l'élève a acquis ou pas les compétences et il n'y aura pas de notes dans ce cas là, fin moi je le perçois comme ça en tout cas.

C 4 : *Oui, oui.*

P 4 : Alors que là, au lycée, on est encore sur une note et on est encore sur des compétences que chaque professeur, si tu veux, fixe, finalement en fonction du chapitre. Il y a certains professeurs qui vont accen.. fin qui vont insister sur une compétence dans leur chapitres, d'autres sur d'autres. Comme on a pas de listes, fin, au lycée hein, on fait encore ce qu'on veut, alors qu'au collège, ils ont vraiment un cadre bien précis, de compétences listées, donc en terme d'institution, c'est vrai qu'on a pas, qu'on pas euh, c'est chacun qui la fait, donc il y a des collègues qui dans les matières, fin dans ma matière par exemple vont vraiment travailler avec euh, ils ont listé toutes les compétences qu'ils attendent des élèves et à chaque fois énumérer, acquis, non acquis, etc et d'autres, ils font ça, fin moi j'en fais partie d'ailleurs euh beaucoup plus euh, je sais pas comment te dire, euh dans la tête si tu veux, tu vois? Tu.. voilà, non, fin, moi comme je maîtrise mon programme relativement parce que maintenant ça fait un petit moment, je sais ce que j'attends des élèves, je sais ce qu'il faut, notamment pour passer l'examen final, le bac et donc je vais travailler sur celles ci mais sans, forcément, le noter. Fin je sais pas si c'est ça que tu..

C 5 : *Oui, oui c'est intéressant ce que vous dites, vraiment. Votre évaluation est dirigée vers le baccalauréat ?*

P 5 : Oui, oui, ah oui, je travaille sur le long terme. Dès la seconde, fin encore une fois, je sais pas si je peux citer ma matière, ouais?

C 6 : *Ah oui, oui, bien sûr.*

P 6 : Ouais ? Surtout dans les matières scientifiques et notamment les mathématiques, comme c'est une matière où on récupère toujours ce qu'on fait avant pour aller plus loin, on est obligé de voir, de travailler comme ça, c'est à dire qu'il y a des points précis, en mathématiques, en seconde notamment, ça ne sert à rien en seconde, vraiment, non mais clairement. Quand on fait, quand on apprend, en fait en seconde, on apprend à faire de la méthodologie des mathématiques, donc je pense au tableau de signe tu vois? Quand tu fais un tableau de signe en math, en seconde, tu sais pas du tout à quoi ça va pouvoir te servir, tu apprends juste à mettre des plus et des moins dans un tableau, bon tu compris le principe, c'est tout, et ce n'est qu'arrivé en première et surtout en terminale où la, finalement, tu vas comprendre que ce tableau de signe que tu as vu, si tu le maîtrise, c'est beaucoup plus facile pour étudier toute une fonction.

C 7 : C'est votre rôle, alors de dire aux élèves, dès la seconde, que votre évaluation tend vers l'examen final du baccalauréat ?

P 7 : Oui, ah oui, oui. Fin, moi, je sais que je fonctionne comme ça, effectivement. Je présente souvent mes notions en leur disant, parfois en leur disant carrément, que cette année c'est pas, fin c'est juste de la méthodo quoi.

C 8 : Donc si vous travaillez pas par compétences au lycée, parce que les circulaires..

P 8 : Oui avec la réforme, mais avec la réforme, l'évaluation par compétences va vraiment ressortir, ça c'est vrai.

C 9 : Du coup que pensez-vous de ces textes officiels par rapport à votre quotidien, c'est à dire la classe ?

P 9 : En fait ça vient tout doucement, c'est toujours la même chose si tu veux. Je pense que tu questionnerais un tout jeune prof, il travaillera beaucoup plus sur de l'évaluation par compétences parce que déjà, il serait très proche des textes, puisqu'en plus, il ne connaîtrait que ça.

C 10 : Qu'est ce qui vous différencie d'un très jeune enseignant ?

P 10 : Ah bah l'expérience, l'expérience en faite je pense, parce que même si on voit, quand, quand ils font une réforme, quand il y a une réforme qui est mise en place, on va dedans bien sûr, on se l'approprie mais plus ou moins vite et les compétences, tant qu'on a pas l'obligation d'y passer, je veux dire, avec notre tableau de compétences et puis plus de notes par exemple, je pense que ça se fait, ça se fait bien sûr, puisqu'en fait, on le fait sans le dire.

C 11 : Je rebondis sur ce que vous venez de me dire.

P 11 : Oui.

C 12 : Actuellement, on a un débat autour de la note, ses effets, ses finalités, son efficacité. Quelle est votre position ?

P 12 : Bah en fait, je suis jamais, c'est peut être mon côté normande, je suis pas normande mais je suis pas pour un truc, ou contre. Je pense qu'il faut les deux euh justement, les compétences on les évalue, on va valoriser énormément l'élève sur ses compétences, sans qu'il y ait forcément de note donc je, il y a des corrections, il y a des devoirs que je leur fais faire, ce n'est pas noté et puis après la note, c'est aussi, tant qu'on a un bac avec des notes, on est bien obligé d'y rester pour l'instant, tu vois pour euh pour les préparer aussi à ça et puis donc euh si vraiment tout est enlevé, bah on suivra le truc mais moi je pense qu'il faut, je suis, tant que la notation reste positive pour l'élève, c'est à dire que ça c'est vraiment à l'enseignant de le faire passer hein.

C 13 : C'est à dire positive ?

P 13 : Bah positive c'est à dire euh tu n'enlèves pas de points mais tu donnes des points, en fait, aussi. Tu essayes de valoriser ce qui est fait.

C 14 : Une évaluation valorisante ?

P 14 : Oui, bah oui, parce qu'une notation sanction, ça ne sert à rien. Après, je ne dis pas qu'on donne plus que ce que l'élève vaut mais on donne parce qu'il a fait. Si l'élève a réussi l'exercice, on pourrait très bien, parce qu'il y a deux façons de noter. Toi, tu dis, l'exercice il est sur 5 et tu enlèves dès qu'il y a quelque chose que tu ne vois pas ou alors tu fais l'inverse, tu mets des points dès que, dès que tu vois, fin tu vois? C'est pas la même chose. Donc ouais la note, l'enlever (elle soupire), je

pense pas. Dans l'évaluation, tu vois, tu évolues vachement avec le temps, c'est vrai qu'il y a des notes, par exemple, que tu ne mets plus, par exemple le 9,5 tu vois, bah maintenant il devient 10, systématiquement, parce que je suis devenue plus sympa (rises). Non mais j'essaye de valoriser et puis aussi parce que je ne serais pas expliquer à un élève pourquoi j'ai mis 9,5. Enfin, la note, elle permet quand même de, en fait, bah de comparer, je pense que c'est principalement pour ça et puis c'est surtout par rapport au bac, moi je trouve. La notation permet de se situer pour l'élève et puis je trouve que c'est essentiel, rien que pour te préparer à plus tard, à la société. Si tu ne fais pas du tout d'évaluation, c'est un peu brutal, même le stress que peut provoquer un examen final, tu vois c'est pas que avoir le bac pour sortir du lycée, on prépare pas qu'à ça je pense. C'est pareil, en fait, pour un contrôle qui va être noté, pour les élèves, fin ça c'est normal pour l'instant parce qu'ils sont encore dedans, mais les élèves vont être très accrochés à leur note. Voilà donc si on enlève tout ça, c'est vraiment toute une éducation qu'il faut changer. La note reste une motivation pour l'élève aussi, pour beaucoup, plus que pour les profs même. Nous, on voit l'élève sur son ensemble, en faite, pas que sur les notes. Après en lien avec ton sujet, l'évaluation, je peux te dire que l'expérience te fait énormément évoluer, énormément et puis ta vie, tu vois? Ta vie familiale, tout ce que tu vas rencontrer, tout, tout, les élèves vont te construire. Nous aussi on se construit avec les élèves, énormément, donc ton enseignement et ton évaluation va se baser sur les élèves que tu rencontres, les classes que tu rencontres. Le lycée où tu vas être influence forcément ta façon de noter, ta façon d'être en classe etc.

C 15 : Comment avez vous évoluez dans votre manière d'évaluer justement ?

P 15 : Alors déjà j'évalue.. Dans les différences par rapport à avant?

C 16 : Oui

P 16 : Donc aujourd'hui euh déjà j'évalue beaucoup euh alors déjà, il y a toujours l'examen final, fin examen final, celui de fin de chapitre ou au bout de deux chapitres ou trois chapitres qui dure une heure ou deux heures, fin l'examen où il se retrouve tout seul devant un sujet et dans ces évaluations là, il y a toujours, quand même, des exercices qui vont ressembler à ce qu'on a fait en classe. Euh ce qui n'est pas toujours le cas des maths où parfois les élèves ont l'impression de faire des choses totalement différentes quand ils sont évalués, donc il y a ça et après je fais aussi, on fait toujours des petites, fin des évaluations maison mais de moins en moins parce que, finalement ces évaluations maison, elles ont été déplacé en évaluations classe par groupe, c'est à dire que les élèves sont en groupe de 4 ou de 3 et ils le savent en début d'heure, je vais leur dire, on travaille, bon bah vous faites ces exercices là, ces exercices là et celui-ci je le ramasse et je le note alors sur 4, sur 5, sur 2, fin pas sur 2 mais tu vois et ils ont tous la même note et je suis la, c'est à dire que normalement, si ils ont des difficultés je suis la. Je fais encore le devoir maison mais beaucoup moins, bon déjà parce qu'il y a beaucoup de copie ou de choses comme ça mais c'est parce que, en faite, ça valorise que ceux qui sont aidés. Tu vois? Ceux qui sont aidés à la maison, ils ont de la chance, ils vont avoir une bonne note mais c'est comme, tu ne me verras jamais mettre une interro surprise, ça c'est pas possible, moi je peux pas parce que justement c'est ceux qui sont suivis, ceux qui ont des facilités qui vont avoir la bonne note à l'interro surprise. Tout ceux qui doivent se débrouiller tout seul parce que les parents ne sont pas là ou parce que les parents les laissent faire parce qu'il y en a, ils sont, fin je n'ai jamais fait ce type d'évaluation.

Ce qui est intéressant dans l'évaluation, c'est qu'il y a différentes notes, il y a différentes notes parce que tu vois la note de groupe, c'est pas la même note qu'un examen final, c'est pas la même, il y a pas la note en fait, c'est pour ça qu'on est pas obligé de l'enlever. Alors après tu pourrais me dire, ouais mais cette note de groupe, vous pourriez mettre une appréciation mais ça fait pas pareil, parce qu'encore une fois, vu qu'au final, à la fin, il y aura quand même cette note trimestrielle euh cette note de groupe, elle est valorisante parce que déjà ils ont travaillé ensemble, ils étaient tous ensemble et puis avec moi. Moi, je m'assois avec eux, fin tu vois, sauf que des fois tu peux pas parce que tu n'a pas d'heures de groupe mais là on retombe sur le côté matériel. Mais je pense qu'il ne faut pas dire la note, ça existe pas la note, il y a toutes sortes de notes comme il y aurait toutes

sortes d'appréciations et avec l'appréciation, tu peux mettre une note. Je pense pas que, fin, c'est trop restrictif de dire la note et je pense que le débat il vient de là, si il faut enlever la note. Moi même je ne pense pas qu'il faut enlever la note spécialement parce que, c'est une façon d'évaluer l'élève mais on les évalue, on leur donne toutes sortes de notes. Quand on donne, bon quelqu'un quand il donne une interro surprise, c'est pas la même note, après il la justifie ou pas, mais ce n'est pas la même note que si il donne un travail à la maison ou à plusieurs ou si il donne une évaluation sur deux heures pour aller plus loin, qui a été pensé, voilà, donc il y en a de toutes les sortes. Après, il y en a qui vont donner des notes de participation, même en math hein, il y en a qui vont donner des notes, parce que euh, de travaux supplémentaires. Le fait de diversifier l'évaluation avec des notes de différentes natures va aussi dans le sens d'une évaluation positive tu vois? Si l'élève se rate à l'examen final, il peut se rattraper avec d'autres notes, avec le travail de groupe, avec sa participation.

C 17 : On parlait de la différenciation tout à l'heure et je pense aux certificatifs dans les lycées technologiques et professionnels.

P 17 : Oui

C 18 : C'est à dire qu'on programme l'évaluation de l'élève au moment où il sera prêt. Si l'évaluation est programmé le 5 mars, par exemple, et que l'élève n'est pas prêt alors on repousse cette évaluation au 5 avril. Que pensez-vous de ce système ?

P 18 : Bah on va forcément y venir puisqu'il n'y aura plus de redoublements. On va être obligé de faire ça, là je parlais avec le proviseur et dès l'année prochaine, il n'y aura plus de redoublements. La case redoublement, tu sais, bon là je m'avance un peu, mais la case aurait été enlevée de la fiche navette d'orientation. Si il n'y a plus de redoublements, ça veut dire que les élèves qui vont arriver de seconde en première, ils ne seront pas tous au même niveau. Il y en a certains qui ne seront pas prêt, on le sait déjà, donc on va être obligé de repousser sur deux ans, sur trois ans, on va être obligé de le faire pour gérer les retards, les différents profils de nos élèves. (silence)

C 19 : J'ai une question assez précise

P 19 : Oui dis moi (rires)

C 20 : Selon vous, qu'est ce qu'une tâche complexe ?

P 20 : Alors, bah oui, fin après, on a eu nos textes nous aussi, alors euh, une tâche complexe, c'est euh, fin si je m'appuie sur ce qu'on nous a dit, dans les stages, dans les textes donc c'est euh quand on demande à un élève de s'appuyer sur différents documents, sur différentes façons de penser ou sur différentes recherches pour, finalement, réussir à répondre à un problème quoi, voilà, quoi, on mobilise beaucoup de choses, voilà, pour moi c'est ça une tâche complexe.

C 21 : D'accord

P 21 : Alors c'est mobiliser, oui, et puis aussi les amener à réfléchir quand ils se posent des questions et l'enseignant doit l'aider dans ses démarches, moi c'est comme ça que je le conçois.

C 22 : Que pensez-vous des textes officiels ?

P 22 : Concernant l'évaluation?

C 23 : Oui

P 23 : Alors déjà on a des textes très théoriques et très généraux mais je crois pas que tout ce qui est dit dedans est applicable parce qu'on a des établissements différents, des zones différentes, des élèves différents et les textes sont une ligne conductrice. Voilà, il faut pas oublier ça, on a des textes, oui c'est vrai mais c'est pas, fin, on s'appuie dessus euh on a quand même une grande autonomie dans notre métier. Tu vois on a des programmes par exemple mais on a pas de progression, tu vois? La progression, c'est à nous de la construire en se basant sur le programme donc en fonction des établissements, on a des établissements qui vont faire des progressions communes par exemple, donc ça veut dire qu'ils vont y réfléchir mais tous ensemble, après il y a des personnes qui vont faire des progressions en prenant appui sur les bouquins et puis ils vont suivre le bouquin dans l'ordre quoi, tu vois. On a quand même une grande autonomie dans notre métier, c'est à dire qu'il y a tellement de choses que l'on peut faire, on peut travailler avec des tâches complexes ou pas du tout,

faire des cours magistraux ou non, fin tu vois, on fait un peu ce qu'on veut dans notre classe, même si il y a ces textes. Tu vois, on a toujours dans les textes, fin moi je vois en math, souvent on a un préambule qui dit qu'il faut amener l'élève à se construire etc mais euh, on nous dit pas comment faire exactement, c'est pour ça que c'est chacun et c'est pour ça aussi que parfois quand tu les lis, tu te dis bah non là, vu dans le lycée où je suis, je ne pourrais jamais le faire ça. Je peux essayer mais, enfin voilà, mais en tout cas, on a quand même une liberté pédagogique, même si on a un programme. C'est comme les compétences, si on nous liste des compétences, ce qui n'est pas fait au lycée mais on risque d'y venir puisqu'au collège, c'est fait. Si on nous liste des compétences, ce ne sera plus la même chose parce que ça sera beaucoup plus cadré que nous, qui nous listons nos compétences finalement.

C 24 : Je ne vois pas très bien ce qu'est une compétence.

P 24 : Bah une compétence, c'est quelque chose que l'élève doit acquérir, doit maîtriser. Pour moi, c'est ça une compétence mais je ne sais pas c'est quoi une compétence, fin moi je le perçois comme ça, je sais pas si toi tu le vois comme ça aussi.

C 25 : Bah justement je vous posais la question pour comprendre un peu mieux parce qu'il y a la compétence mais aussi le savoir et j'ai du mal à faire la différence.

P 25 : Bah la compétence, c'est pour moi, maîtriser une partie du savoir parce qu'après il y a le savoir mais aussi le savoir-faire tu vois euh euh fin en math c'est très clair. Il y a savoir et savoir-faire, il y a méthodes, théorèmes si tu veux et le cours. Après je rencontre des élèves, très scolaires, qui apprennent par coeur donc ils ont le savoir, ils l'ont enregistré mais ils ne sont pas capables de le mettre en pratique, ils n'ont pas acquis le savoir-faire.

C 26 : Comment procédez-vous avec ces élèves ?

P 26 : Bah il faut du temps et puis il faut bien détailler tout le processus, tout le cheminement pour arriver au résultat mais là, moi c'est ce que j'adore, quand tu es en interaction avec l'élève dans le but de résoudre une difficulté. Après je vois une différence énorme entre le collège et le lycée, j'ai enseigné 10 ans en collège et il y a un fossé.

C 27 : Dans quel sens ?

P 27 : Bah ils sont beaucoup plus matures et donc euh ils ne te voient plus comme l'adulte qui vient les faire suer, si tu veux, parce qu'il faut faire des maths, il faut faire de la physique et ils ont pas forcément envie, après ils ont peut-être pas envie au lycée aussi mais il y a un changement, ils ne te voient plus de la même façon, tu deviens une aide, quelqu'un qui leur permet de accéder à ce qu'ils veulent faire. Ils vont se tourner vers toi, pas que pour la matière hein bien évidemment, mais ils vont venir vers toi, ils te voient comme un support finalement. On est là pour les aider, pour les guider, pour faire un petit bout de chemin avec et puis hop, tu les emmènes plus loin et ça ils l'acceptent mieux. Les élèves le comprennent mieux, tu vois, au collège, fin peut être que j'exagère sur les dix ans mais, je crois que euh il n'y a jamais eu un élève que je n'avais pas qui est venu me voir pour me poser une question de math. Au lycée, parfois ça arrive, ils viennent frapper à la porte ou même parfois dans une salle, je ne sais même pas qui s'est et puis voilà madame j'ai vraiment pas saisi, est ce que vous pouvez juste m'expliquer ça, tu vois, il y a une confiance qui s'installe, il n'y a plus la méfiance de l'adulte. L'adulte n'est plus là pour, fin si pour certains encore bien sur hein mias euh, l'adulte, au lycée, n'est plus là que pour faire suer, que pour voilà, je trouve mais après c'est peut être que dans ce lycée, je sais pas..

C 28 : Oui il est vrai que le contexte dans lequel se trouve l'établissement peut venir impacter tous ces éléments

P 28 : Bah oui entre un lycée de ville et un lycée de campagne mais euh c'est pour ça que c'est important d'avoir une liberté pédagogique parce que, entre une ZEP et un lycée de ville, tu ne fais pas la même chose, tu ne peux pas, tu n'évalues pas de la même manière, tu vois? Dans une ZEP, face à la détresse parfois des élèves, d'une vie, tu commences pas par dire vous savez dériver? Non, c'est pas possible, tu es obligé de mettre certaines choses de côté. Voilà.

C 29 : J'aimerais aussi vous poser une question sur l'évaluation bienveillante, terme utilisé dans

les dernières circulaires officielles. Comment comprenez-vous ce terme d'évaluation bienveillante ?

P 29 : Alors euh déjà la notation est quelque chose de très subjectif, et encore dans notre matière, c'est peut-être là où ça va, c'est pas si subjectif parce qu'on met des points un petit peu partout, si tu veux, des choses comme ça mais ça reste qu'il y a toujours des différenciations, tout ça. Bienveillant ! Ce qu'on appelle bienveillant, fin ça se voit dans la notation du bac, notamment, euh c'est ce que je te disais tout à l'heure, c'est quand tu vois apparaître quelque chose, tu vas le valoriser même si c'est pas tout fait, même si c'est pas bien fait mais on sent que l'élève a commencé quelque chose, il a voulu le faire, il a essayé, bon il s'est planté etc donc tu vas le valoriser. Pour moi, du coup, une note juste, c'est une note qui va prendre en compte cette dimension, pour d'autres une note juste se sera que l'élève fasse exactement ce qu'il y avait dans son corrigé, d'où les quatre points, deux points d'écart parfois sur une copie. La notation est quelque chose de subjectif. Moi je peux te raconter, il y a une expérience que j'avais vu à l'IUFM, il y a une expérience qui avait été faite aux Etats Unis, en fac, ils avaient fait corriger des copies par des enseignants, les même copies par les même enseignants, une fois en mettant la photo, une fois sans mettre la photo, bah les notes étaient différentes. Voilà mais je pense que la note est différente en fonction de l'heure, de qui tu es, de ce que tu fais donc une note juste, pour moi, ça n'existe pas mais c'est inconscient tout ça. Moi, je dis toujours à mes élèves, au bac, essayez de bien écrire, parce que quand on a un paquet de 70 copies, entre un élève ou tout est mal écrit et un élève ou tu vois des encadrés etc, c'est bête hein mais tu peux pas t'en empêcher, tu vas valoriser, tu vas être moins intransigeante, il y a une petite faute oh bah c'est une étourderie. L'autre, c'est pas une étourderie, il a fait exprès (rires). Non mais sans blague, donc voilà, la note en fait elle est juste pour toi, mais comme toi tu es différent des autres aussi. Voilà, mais par contre oui je cherche toujours à valoriser l'élève dans mon évaluation, à l'encourager, j'essaye de l'accompagner, j'essaye oui d'avoir cette, j'essaye de garder cette posture d'écoute, d'aide, d'accompagnement auprès des élèves.

C 30 : Vous avez utilisé le terme de posture, ça m'intéresse beaucoup, pouvez-vous m'expliquer un peu plus votre posture d'enseignante mais aussi d'évaluatrice ?

P 30 : Je suis quelqu'un de très proche des élèves, on me l'a reproché d'ailleurs, l'inspecteur m'a dit que j'étais trop maternelle.

C 31 : Ah oui ?

P 31 : Ouais, fin c'était pas un reproche, c'était pour blaguer mais il m'a dit ouais vous êtes quand même drôlement maternelle, tu vois, et donc c'est mon côté bienveillant, après, que tu retrouves dans ma façon de noter les élèves. Je ne suis pas méchante, je ne suis pas sévère euh pas la pour ça, non c'est inutile alors après ça dépend des classes aussi. Tu vas être plus ou moins bienveillante selon les élèves, quand l'élève te rentre systématiquement dedans, tu l'es forcément moins (rires) parce que toi aussi tu accuses le coup hein, tu as moins envie. Bon, voilà, moi j'ai une réunion mais je vais peut-être essayer de te trouver quelqu'un (l'enseignante se lève et se dirige vers une jeune enseignante)

Voilà, si tu veux tu peux aussi t'entretenir avec ma collègue, ça peut être intéressant aussi.

C 32 : Oui, c'est très gentil à vous en tout cas, merci de votre disponibilité et de l'implication que vous mettez pour ma recherche, vraiment.

P 32 : Je t'en prie, allez moi je file. Merci à toi, je vous laisse parler du coup (rires). A bientôt.

C 33 : (rires) Merci, bon courage à vous, à bientôt.

Entretien n°7

12 Février 2016

C : (Chercheur, interviewer)

M : (Mathilde, enseignante de Mathématiques, 49 ans et possédant une ancienneté de 25 ans à son poste)

Durée: 1 heure et 20 minutes

Note : Problème technique entraînant la perte de l'enregistrement (8min)

C 1 : Bonjour, actuellement étudiant en Master Sciences de l'Education, je conduis une recherche portant sur l'évaluation et les pratiques enseignantes relatives à cette pratique. Il me semble intéressant de m'entretenir avec vous, tant par votre statut de professionnel que par la spécificité de la discipline que vous enseignez.

M 1 : D'accord

C 2 : Je tiens à vous préciser que l'anonymat est partie intégrante de l'éthique de la recherche scientifique donc ce sera enseignante de mathématiques, dans un lycée de province tout au plus.

M 2 : Oui d'accord ouais ouais je vois. Alors de ce que tu m'as dit, un mot me vient à l'esprit, c'est l'adaptation. Avec l'évaluation on doit s'adapter, la matière, le public, les élèves, le contexte, le niveau, tout demande une adaptation. Vous avez des questions ou je peux?

C 3 : Non non allez y, la parole est à vous (en souriant)

P 3 : (L'enseignante sourit) Oui alors, et puis d'années en années on change c'est vrai, on évolue. Après concernant l'évaluation, vous voulez savoir ce que j'en pense? Vous voulez savoir comment je fais pour évaluer?

C 4 : Oui par exemple

P 4 : Alors, maintenant?

C 5 : Oui ou même sur l'ensemble de votre carrière car vous m'avez parlé d'une évolution.

P 5 : Alors ça dépend de la classe, c'est complètement différent d'une classe à l'autre, parce que euh en terminale S par exemple, si tu prends l'exemple ou euh non je vais commencer en seconde, en seconde, c'est une seconde de détermination donc on a encore tous les élèves, mélangés, quel que soit la filière qu'ils vont faire l'année d'après, donc ce qui est important, c'est pas d'évaluer le fait qu'ils soient scientifiques mais c'est d'évaluer ce qu'on leur a appris, qu'ils le maîtrisent. Voilà, donc après dans une évaluation, je vais faire déjà, je vais faire beaucoup d'évaluation, de petits contrôles de cours, ils en ont quasiment un par semaine, donc des petits contrôles basiques de cours. Je faisais pas ça avant mais je le fais maintenant parce qu'ils apprennent pas le cours (rire), voilà, parce que c'est la base quand même, ils apprennent pas leur cours, le vocabulaire, les formules, tout ça voilà et on peut pas faire sans ça donc quasiment toutes les semaines maintenant. Mes deux secondes ils ont des petits contrôles de cours, vraiment basiques hein, on reprend les exemples du cours mais en changeant les données, voilà donc ce sont souvent des contrôles qui durent 5 ou 10 minutes et que je note sur 10, enfin voilà un test de connaissances et puis, à peu près une fois toutes les trois semaines, ils ont un gros contrôle d'une heure ou deux sur un ou plusieurs chapitres et là dans ce gros contrôle, je reprends des petites questions faciles et des questions un peu plus de recherche, souvent que je note pas avec beaucoup de points parce que l'objectif n'est pas de les casser non plus hein mais ça va me permettre de voir ceux, les élèves de première S doivent savoir faire cet exercice-là donc ça me permet de voir comment mes élèves peuvent s'orienter. Moi je leur ai dit, un gros contrôle comme ça si vous voulez faire une première S ou STI, il faut au moins avoir 14 ou 15. Pour ce type de contrôle, on est sur des coefficients plus élevés et ce sont des exercices beaucoup

plus long, forcément. Si on est sur une heure, on va être sur trois exos de 20 minutes ou deux exos de 30 minutes, contrairement aux petits contrôles de cours. Voilà, euh après bah cette année j'ai pas de première mais l'année dernière j'avais des première, ES, donc là je faisais quelques petits contrôles de cours mais pas toutes les semaines, parce que déjà on était raide au niveau du programme, 3 heures c'est pas suffisant en 1ère ES. Sinon, je fais aussi un gros contrôle sur un ou deux chapitres, voilà, avec cette fois des exercices beaucoup plus long, ça peut être un exo d'une heure, parce que euh au bac ils ont ce genre d'exercices donc on les habitue tout doucement. Euh en terminale, j'ai deux, j'ai une terminale STMG et une terminale S donc les STMG ils ont que deux heures par semaine et c'est que le mardi, ils ont deux heures tous les mardi donc tous les mardi, ils ont un contrôle de 10 minutes, de cours et c'est en fin d'heure.

C 6 : Ca ne perturbe pas le programme ?

P 6 : Non, non, le programme est adapté.