

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

CULTURE DES PRATIQUES EVALUATIVES EN CONTEXTES DISCIPLINAIRES : CARACTERISTIQUES COMMUNES ET SPECIFICITES

Christian Michaud*

* Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education Université Claude Bernard Lyon1- EFEA/
CRIS EA 647

Mots-clés : cultures, pratiques, disciplines, spécificités, évaluation.

Résumé. La culture de l'évaluation dans les métiers de l'enseignement renvoie à ce qui est commun à un groupe de personnes, dans la façon de penser l'évaluation dans un cadre social institué, dans l'acte d'évaluer au quotidien et de l'utiliser dans l'enseignement de la discipline. Cette culture de l'évaluation s'inscrit dans une approche comparative des pratiques évaluatives disciplinaires en collèges et lycées de professeurs-stagiaires en formation à l'IUFM. La recherche s'intéresse à catégoriser les invariants de cette culture de l'évaluation qui traversent les disciplines et à pointer les singularités dans chacune d'entre elles. Elle nous conduit à poser les questions suivantes sur la culture de l'évaluation dans les disciplines pour des jeunes enseignants entrant dans le métier : Quelles sont les représentations disciplinaires de l'évaluation ? Quelles sont les caractéristiques communes et différences concernant les contenus, les pratiques et outils ?

1. Introduction

La notion de « culture de l'évaluation » est relativement récente dans le monde de l'éducation en France. Le terme d'évaluation longtemps ignoré dans l'histoire de l'éducation¹, s'est largement développé dans les années soixante-dix et est devenue un outil communément employé pour décider, réguler, et accompagner. Son introduction au niveau des programmes est assez récente dans l'Education Nationale par la loi d'orientation de 1989, avec les évaluations dites « diagnostics », à l'entrée en CE2² comme à l'entrée en classe de sixième. Ces évaluations nationales qui répondaient à un désir légitime de « savoir ce que savent les élèves », ont surtout révélé et permis de mesurer des écarts de contenu entre le programme officiel de référence et le programme assimilé par l'élève. Avec la loi d'orientation et de programme pour la réussite de l'école du 23 avril 2005, stipulant dans son article 9 que « l'acquisition du socle fait l'objet d'une évaluation qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité », une étape décisive est franchie pour progresser vers une culture de l'évaluation : l'évaluation devient désormais un outil de suivi pédagogique au long de la scolarité obligatoire.

2. Problématique

Le mot évaluation est polysémique dans la langue française. La langue anglaise distingue deux sens, l'un porte sur l'évaluation de la performance des élèves sous le vocable « assessment » et l'autre sur l'évaluation au regard de l'efficacité des programmes scolaires mis en place. Une troisième acception possible serait celle qui correspond à la pratique évaluative, inscrite dans la discipline. Ainsi, la culture de l'évaluation dans les métiers de l'enseignement renvoie à ce qui est commun à un groupe de personnes, dans la façon de penser l'évaluation dans un cadre social

¹ L'évaluation normative est apparue pour la création du baccalauréat en 1806 et de certificat d'études primaire en 1882

² CE2 : Cours Élémentaire 2 en classe primaire

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

institué, dans l'acte d'évaluer au quotidien et de l'utiliser dans l'enseignement de la discipline. Cette culture de l'évaluation s'inscrit dans une approche anthropologique globale et comparative des pratiques évaluatives disciplinaires par des enseignants en début de carrière. La recherche s'intéresse à catégoriser les invariants de cette culture de l'évaluation qui traversent les disciplines et à pointer les singularités dans chacune d'entre elles. Elle nous conduit à poser les questions suivantes sur la culture de l'évaluation dans les disciplines pour des jeunes enseignants entrant dans le métier : Quelles sont les représentations disciplinaires de l'évaluation ? Quelles sont les caractéristiques communes et différences concernant les contenus, les pratiques et les outils ?

L'approche anthropologique globale et comparative disciplinaire, interrogeant la pratique évaluative de jeunes enseignants³, nous conduit à montrer le lien fort entre l'évaluation et l'apprentissage de la discipline dans un curriculum d'une part et à prendre en compte le statut du jeune enseignant dans une double posture d'évaluateur et de stagiaire évalué.

3. Evaluer et apprendre, un couple indissociable en tension dans le curriculum d'une discipline

L'évaluation est en tension permanente avec l'apprentissage. Noizet et Caverni (1975) parmi d'autres indiquent que l'acte d'évaluer est inscrit dans tout processus d'apprentissage. L'évaluation peut être subordonnée à l'apprentissage ou le déterminer. La notion d'objectif constitue un élément central dans toute approche méthodologique de l'enseignement et de l'évaluation. Par exemple, les objectifs d'évaluation peuvent constituer les objectifs d'apprentissage dans certaines pratiques de l'évaluation formative. Aussi, les objectifs d'apprentissage dans les programmes sont largement évalués (Bloom, 1969). L'évaluation formatrice en dépassant la notion d'objectif par l'appropriation des critères de réalisation par les élèves est un outil spécifique de l'apprentissage permettant de centrer l'apprentissage sur des tâches concrètes et non des objectifs formels (Hadi, 1989).

L'évaluation s'inscrit dans une dimension temporelle forte. Ainsi l'évaluation formative est pratiquée dans les moments d'apprentissage et l'évaluation sommative est pratiquée à la fin des apprentissages. Les deux notions sont extrêmement liées à tel point que l'évaluation peut aussi constituer un moment d'apprentissage (Earl, 2003). L'évaluation est présente aussi avant le début des apprentissages dans l'évaluation diagnostique.

L'approche écologique de l'évaluation doit prendre en compte les caractéristiques du milieu disciplinaire et pédagogique qui s'appuient sur des contextes situés. Le développement de la culture de l'évaluation dans une discipline est à mettre en lien avec la culture du développement de l'apprentissage dans un curriculum. Selon Roegiers (2011), le terme curriculum désigne :

« L'ensemble des éléments relatifs au parcours de l'élève. Il comprend non seulement les composantes traditionnelles des programmes d'études (finalités, contenus, etc.), mais donne également des indications au profil de sortie de l'élève, aux modalités pédagogiques, à la nature du matériel pédagogique ou encore aux dispositifs d'évaluation formative et certificative. »

Ainsi, la façon dont les enseignants évaluent les élèves est en lien fort avec la didactique de la discipline : les contenus, les matériels, les conditions d'exécution des tâches... Est-ce à dire que l'évaluation prend une place importante dans le curriculum ? Pour Audigier et al. (2006), la notion de curriculum se rattache à trois pôles : le savoir (les contenus, les intentions, etc.), la méthodologie (l'organisation, les méthodes, les moyens humains, etc.) et le pilotage (évaluations et formations ...). Le savoir à enseigner correspond au curriculum prescrit, l'organisation et les méthodes au curriculum pratiqué, et le pilotage prend en compte le couple en tension formation-évaluation. L'évaluation apparaît comme un élément susceptible de piloter (réguler) la formation. A partir de ce constat, nous pouvons introduire pour chaque discipline une matrice curriculaire (Khun, 1970 ; Lebeaume, 2000) relative aux curricula de la discipline. On peut décrire la matrice curriculaire comme l'ensemble des éléments qui caractérisent la discipline à enseigner, supportés

³ Le choix de jeunes enseignants est fondé sur le fait qu'ils appartiennent à un genre professionnel (Clot, Faïta, 2000) susceptible de nous fournir les caractéristiques communes les plus importantes au sortir de la formation initiale.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

par les valeurs (scientifiques et sociales) que vise l'enseignant tout au long du cursus. Cette matrice curriculaire de la discipline d'enseignement est en lien avec l'évaluation. Pour étudier la culture de la pratique évaluative dans les différentes disciplines, nous nous proposons de caractériser à priori les différentes disciplines rencontrées dans cette étude sur une base comparative et selon trois dimensions : les connaissances propres à la discipline, les démarches dans la discipline et les théories abordées. Les disciplines concernées sont respectivement : les mathématiques, le français, les langues étrangères, les sciences physiques, et les sciences et techniques industrielles.

- Les sciences mathématiques sont représentées par des connaissances du type : axiomes, théorèmes, conjectures, opérations, et par un cadre donné par la théorie des situations didactiques qui privilégie l'apprentissage en interaction avec une situation problème construite par l'enseignant (Brousseau, 1998).

- L'apprentissage du français relève des connaissances lexicales, sémantiques, syntaxiques, orthographiques. Les activités conduisent à des productions orales et écrites qui peuvent utiliser la démarche de résolution de problèmes (orthographe, grammaire, etc.) et s'appuient généralement sur les sciences du langage, la rhétorique...

- Les langues étrangères requièrent des connaissances lexicales, syntaxiques, phonologiques, culturelles. L'activité principale est aussi bien écrite qu'orale. Les processus théoriques font références à la perspective actionnelle définie dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

- Les sciences physiques font appel à des savoirs du type : connaissance des phénomènes, des lois de la physique, et opératoires. La démarche suivie est de type expérimental et se réfère à la théorie des modèles employés pour l'analyse.

- Les sciences et techniques industrielles relèvent des connaissances terminologiques, de l'étude de systèmes et de leurs fonctions. L'activité principale correspond à une production technique intellectuelle (dessin, schéma, dimensionnement, etc.) dans le cas d'une conception ou de la réalisation concrète d'un ouvrage. Les démarches d'apprentissage utilisent l'étude de cas ou l'analyse fonctionnelle et s'appuient sur le modèle inducto-déductif.

La matrice curriculaire (conférer tableau 1) est présentée pour chaque discipline étudiée afin de comprendre le lien en tension entre apprentissage et évaluation.

Tableau 1 : Disciplines étudiées déclinées selon trois axes

<i>Discipline</i>	<i>mathématiques</i>	<i>Français</i>	<i>Langues étrangères</i>	<i>Sciences physiques</i>	<i>Sciences et techniques industrielles</i>
<i>Connaissances</i>	Opérateurs Axiomes Théorèmes Conjectures	Lexicales Sémantiques Syntaxiques Orthographiques	Lexicales Syntaxiques Phonologiques Culturelles	Terminologiques Lois Calculatoires	Terminologiques Fonction Systèmes
<i>Démarches</i>	Résolution de problèmes	Résolution de problèmes	Communication orale	Démarche expérimentale	Conception et réalisation
<i>Théorie</i>	Situations didactiques	Sciences du langage et rhétoriques	Perspective actionnelle	Théories des modèles	Induction/déduction

4. La double posture du professeur-stagiaire évaluateur/évalué

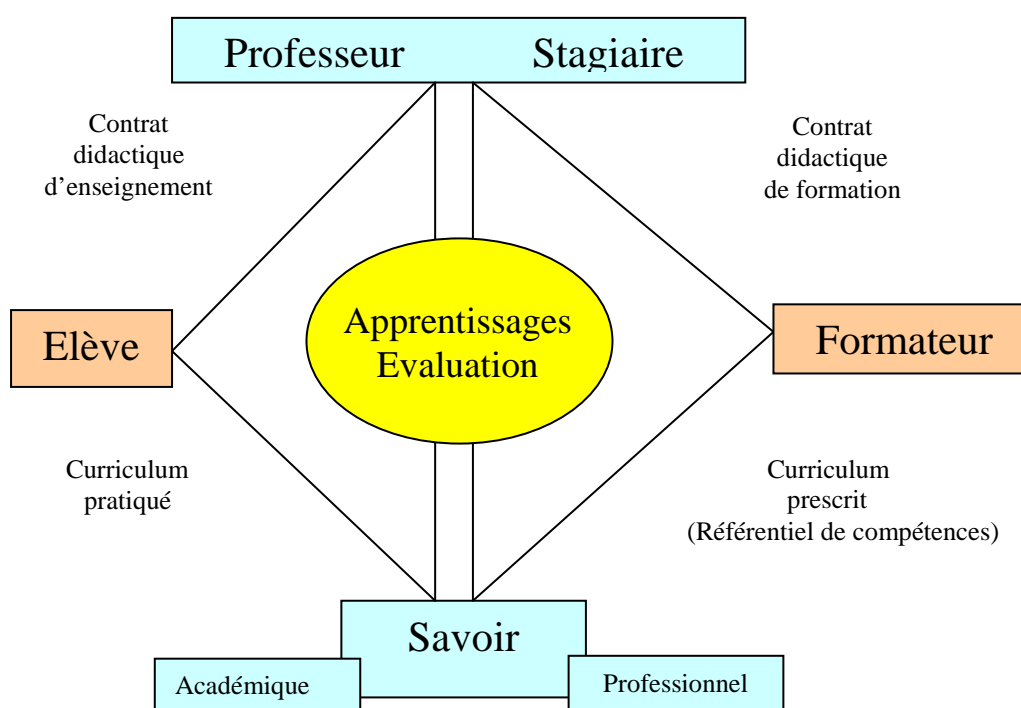
Les professeurs-stagiaires ont un rapport à l'évaluation qui s'appuie sur les souvenirs encore récents des évaluations qu'ils subissaient comme étudiants, voire comme lycéens. Le cadre prescriptif de la formation pendant l'année de stage définit l'évaluation dans le référentiel de compétence de l'enseignant⁴: « Le professeur *sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences* atteint par les élèves. Il utilise le résultat des évaluations pour *adapter* son enseignement aux progrès des élèves. Il fait comprendre aux élèves les principes

⁴ Bulletin officiel, numéro 29 du 22 juillet 2010 :

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

d'évaluation et développe leurs capacités à *évaluer leurs propres productions*. Il *communique* et explique aux parents les résultats attendus et les résultats obtenus. ». La compétence « évaluer » dans toutes ses dimensions (De Ketele, 1990), aussi bien dans la prise d'information (évaluer la progression de l'apprentissage), que l'analyse (utiliser les résultats de l'évaluation pour réguler l'enseignement) pour ensuite porter un jugement, est souvent l'une des compétences non complètement acquise en fin d'année de stage. Cette compétence en construction se trouve questionnée par le fait que le professeur stagiaire est lui-même évalué par l'institution. La formation des stagiaires se construit en alternance à l'IUFM où ils ont une posture d'étudiant et en établissement où ils incarnent le métier de professeur à part entière. Cette situation peut être représentée par un "double triangle didactique" (figure1) : un premier triangle constitué de l'Enseignant/stagiaire - Elève - Savoirs académiques et un second triangle constitué par le formateur IUFM - Stagiaire IUFM - Savoirs professionnels (Houssaye, 1988)

Figure 1 : Le double triangle didactique du professeur stagiaire (Michaud, 2010, p.44)



Le professeur dans sa classe évalue les élèves sur des savoirs académiques et apprêtés à l'enseignement dans le cadre du curriculum pratiqué et est lui-même évalué sur le référentiel des dix compétences de l'enseignant dans le cadre du curriculum prescrit.

5. Méthodologie :

Le corpus est composé de 61 professeurs stagiaires en formation à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) entre 2012 et 2013, composé de 28 hommes et 33 femmes. Les professeurs ont un niveau d'études de master 2. Ils enseignent dans le second degré en collège (n=18) ou en lycée d'enseignement général et/ou technologique (n=43). Ils représentent 30% des stagiaires de l'Académie de Lyon dans cinq disciplines différentes : mathématiques (n=15), français (n=12), langue étrangère (n=13), sciences physiques et vie de la terre (n=11) et sciences et techniques industrielles (n=10). Le choix des disciplines s'est opéré sur plusieurs critères : présence de la discipline, existence d'au moins dix stagiaires en formation, disciplines indépendantes. La recherche est construite à partir d'un questionnaire complété sur table à l'issue d'une formation sur l'évaluation en fin d'année. Le questionnaire comporte 34 questions fermées

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

et 8 questions ouvertes. Chaque question fermée propose 5 réponses : « pas du tout », « assez peu », « plutôt oui », « tout à fait » et « sans avis ». Les questions portent sur l'évaluation des contenus, les pratiques évaluatives, les finalités de l'évaluation et les représentations de l'évaluation dans la discipline. Les résultats ont été établis par disciplines et sont présentés de façon à pouvoir les comparer. Nous cherchons à dégager les invariants de l'évaluation communs aux différentes disciplines et les spécificités relatives à l'évaluation dans chacune des disciplines. La question de l'évaluation avec les TICE est posée également à chaque discipline.

6. Résultats

Pour une exploitation plus facile des résultats et de pouvoir les comparer entre disciplines, les réponses « plutôt oui » et « tout à fait » sont regroupées en un seul item et présentées dans les tableaux 2, 3 et 4.

Tableau 2 : Evaluer quoi ?

Discipline	<i>Maths</i> (15)	<i>Français</i> (12)	<i>Langues Etrangères</i> (13)	<i>Sciences Physiques</i> (11)	<i>Sciences Tech. Indus.</i> (10)
Total (61)					
Items proposés					
<i>Connaissances</i>	100	100	100	100	90
<i>Savoir-faire</i>	100	100	100	89,9	80
<i>Savoir-être</i>	6,7	16,71	53,9	63,7	70
<i>Compétences</i>	93,3	66,7	100	90,9	100

Tableau 3 : Quelles pratiques de l'évaluation formative ?

Discipline	<i>Maths</i> (15)	<i>Français</i> (12)	<i>Langues Etrangères</i> (13)	<i>Sciences Physiques</i> (11)	<i>Sciences Tech. Indus.</i> (10)
Total (61)					
Items proposés					
<i>Des régulations à l'oral (questionnement, reformulation)</i>	66,7	66,7	100	63,6	90
<i>Des régulations individualisées quand les élèves travaillent en autonomie</i>	66,7	100	77	81,8	90
<i>Des régulations en petits groupes (travaux pratiques, groupes 3 à 4 élèves)</i>	33,3	33,3	69,3	100	80
<i>Des devoirs à la maison faisant l'objet d'un rendu individuel</i>	86,7	100	77	63,6	20
<i>Des corrections d'exercices pendant le cours</i>	80,0	83,3	84,6	45,4	60
<i>Des autoévaluations ou évaluations mutuelles</i>	20,0	16,7	53,9	27,3	60

Tableau 4 : Quelles sont les pratiques de l'évaluation conduisant à une note ?

Discipline	<i>Maths</i> (15)	<i>Français</i> (12)	<i>Langues Etrangères</i> (13)	<i>Sciences Physiques</i> (11)	<i>Sciences Tech. Indus.</i> (10)
Total (61)					
Items proposés					
<i>Des contrôles rapides et fréquents annoncés</i>	66,7	66,7	61,6	90,9	80
<i>Une évaluation en fin de trimestre</i>	40,0	83,3	53,9	27,3	50
<i>Des interrogations écrites surprises</i>	20	0	30,8	9,1	0
<i>Des interrogations orales notées</i>	6,7	50	92,3	36,4	30
<i>Des devoirs à la maison en autonomie</i>	86,7	100	61,6	54,6	30
<i>Des devoirs à la maison en petits groupes</i>	20	50	46,2	18,1	0
<i>Des savoir-être</i>	6,7	0,0	46,2	36,4	70
<i>Des travaux pratiques notés</i>	26,7	16,7	30,8	81,8	70

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**Tableau 5** : Quelles finalités de l'évaluation dans la discipline ?

Discipline	<i>Maths</i>	<i>Français</i>	<i>Langues Etrangères</i>	<i>Sciences Physiques</i>	<i>Sciences Tech. Indus.</i>
Total (61)	(15)	(12)	(13)	(11)	(10)
Items proposés					
<i>Mettre une note pour remplir l'obligation administrative</i>	6 (5,73)	6 (5,83)	6 (5,69)	5 (4,45)	7 (6,40)
<i>Prendre une information sur le niveau acquis</i>	1 (2,20)	2 (2,17)	3 (2,62)	1 (2,00)	3 (3,10)
<i>Orienter les élèves</i>	5 (5,67)	6 (5,83)	7 (5,85)	7 (5,64)	5 (4,90)
<i>Faire le retour de l'information à l'élève</i>	2 (2,73)	4 (3,83)	4 (3,85)	2 (3,36)	4 (3,60)
<i>Faire progresser l'élève</i>	3 (2,80)	1 (1,83)	1 (2,23)	3 (3,45)	2 (2,40)
<i>Informers les parents</i>	7 (6,27)	5 (5,50)	5 (5,46)	6 (5,18)	6 (5,30)
<i>Faire apprendre l'élève</i>	4 (2,87)	3 (2,67)	2 (2,31)	4 (3,90)	1 (2,10)

Tableau 6 : Représentation de l'évaluation en mots clés et par fréquence

Discipline	<i>n</i>	<i>Maths</i>	<i>Français</i>	<i>Langues Etrangères</i>	<i>Sciences Physiques</i>	<i>Sciences Tech. Indus.</i>
Total (61)		(15)	(12)	(13)	(11)	(10)
Items proposés						
Généricité						
<i>Compétences</i>	44	(12)	(8)	(8)	(7)	(9)
<i>Acquisition</i>	39	(10)	(6)	(11)	(6)	(6)
<i>Progression</i>	29	(5)	(10)	(4)	(5)	(5)
<i>Régulation / retour</i>	30	(7)	(8)	(6)	(5)	(4)
<i>Emotion</i>	17	(6)	(0)	(5)	(3)	(3)
<i>Niveau / note/ certification</i>	23	note (10)	niveau (4)	niveau (3)	note (3)	certification (3)
Spécificité	27	raisonnement (4)	argumentation (5)	aisance oral (9)	expérimentation (4)	savoir-être (5)
	13	résultats (4)		richesse lexique (9)		

7. Discussion**7.1 Les pratiques communes et singulières liées au curriculum**

Les contenus : L'évaluation de connaissances (tableau 2) est un point commun à l'ensemble des disciplines (100%) à l'exception des sciences et techniques (90%). Le travail à partir de notions, de concepts est un invariant ancré dans l'épistémologie disciplinaire. Les savoir-faire sont aussi largement évalués dans l'ensemble des disciplines (plus de 80%). Les savoir-être sont par contre peu utilisés en français (16,71%) et en mathématiques (6,7%) dans le secondaire. Cela tient au fait que ces deux disciplines sont des disciplines outils avec des bases nécessitant des apprentissages fondamentaux qui laissent peu de place à l'évaluation des savoir-être (comportements, attitudes). Par contre, en sciences physiques et techniques industrielles les savoir-être sont largement évalués (respectivement 63,7% et 70 %) prenant en compte des critères de qualité et de sécurité dans la réalisation de tâches expérimentales et/ ou de production. Globalement, les compétences sont

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

évaluées dans l'ensemble des disciplines répondant ainsi aux prescriptions institutionnelles en s'appuyant sur des connaissances et des savoir-faire en mathématiques et en français et en prenant en compte le triptyque connaissances, savoir-faire et savoir être pour les langues, sciences physiques et techniques industrielles. Le haut niveau observé de l'utilisation de compétence dans l'évaluation des langues (100%) par rapport au français (66,7%) est dû au fait du cadre prescrit du CECRL.

Les pratiques de l'évaluation formative (tableau 3) : Ces évaluations conséquentes soutiennent l'apprentissage (Laveault, 2009). Les pratiques sont différentes selon la discipline : en mathématiques, correction d'exercices pendant le cours (80%) ; en français, régulations individualisées et corrections de devoirs faits à la maison (100%) ; en langues étrangères, des régulations à l'oral (100%) ; en sciences physiques des régulations en petits groupes (100%) ; et en STI des régulations à l'oral et individualisées (90%). Ces résultats témoignent de l'apprentissage dans chacune des disciplines et renvoient à la didactique dans ces disciplines : en mathématiques, le professeur fait acquérir des notions nouvelles qu'ils travaillent à travers des exercices en cours ; en français, l'évaluation des devoirs rendus fait l'objet d'un retour formatif sur les copies des élèves ; en langue étrangère, le retour formatif se joue dans un jeu de questions réponses permettant l'appropriation du vocabulaire nouveau par les élèves ; en sciences physiques, le travail en binôme en laboratoire est fréquent en travaux pratiques ; en sciences et techniques industrielles, les élèves produisent des objets évalués par l'enseignant tout au long du processus de fabrication dans un cadre formatif. Selon Younes et Romainville, (2012, p. 187) « Même, si à un niveau d'abstraction élevée, des principes pédagogiques sous-jacents similaires à toutes les disciplines peuvent être mis en évidence (Gibbs, 2000), ils sont mobilisés dans des situations de façon extrêmement différenciée. » et produisent des évaluations formatives différentes.

Les pratiques de l'évaluation sommative (tableau 4) : Les pratiques de l'évaluation sommative (en considérant qu'elle produit une note à l'issue d'une séance, voire de plusieurs séances) relèvent d'une culture liée au curriculum : en mathématiques, beaucoup de devoirs à la maison en autonomie évalués (86,7%), ces devoirs prolongent le travail fait en cours dans le cadre d'approfondissement ; en français, des devoirs à la maison en autonomie (100%) et une évaluation fin de trimestre (83,3%) ; en langues étrangères, des interrogations orales notées (92,3%) et des contrôles rapides et fréquents (61,6%), ce type d'évaluation s'inscrit dans une dynamique de contrôle des connaissances demandant aux élèves d'apprendre régulièrement le vocabulaire nouveau ; en sciences physiques des contrôles rapides et fréquents (90,9%) et des TP notés (81,8%). Les travaux pratiques (souvent en binôme pour des raisons organisationnelles) sont évalués et demandent aux élèves un travail en autonomie pendant la séance et un rendu écrit ; en sciences et techniques industrielles des contrôles rapides et fréquents (80%) et des TP notés. Cette situation d'évaluation est proche de celle des sciences physiques.

7.2 Des finalités adaptées au curriculum et qui se recoupent entre différentes disciplines

Les finalités sont voisines entre les mathématiques et les sciences physiques considérant l'évaluation comme une information sur le niveau acquis (rang 1), comme une information à retourner à l'élève (rang 2), pour faire progresser l'élève (rang 3) et enfin faire apprendre (rang 4). Cette proximité dans la finalité de l'évaluation peut s'expliquer que les mathématiques servent d'outil aux sciences physiques dans les raisonnements logiques. Cette proximité de logique se retrouve dans les enseignants en lycée professionnel qui enseignent conjointement deux disciplines, les mathématiques et les sciences. Chevallard (1986) analysant l'évaluation pratiquée en classe de mathématiques s'aperçoit qu'elle correspond à une mise à l'épreuve pour l'enseignant qui vérifie l'acquisition progressive des concepts. C'est bien la vérification par l'enseignant de l'acquisition de ses concepts qui se traduit par une prise d'information sur l'apprentissage des élèves.

En français et en langues étrangères, la finalité de l'évaluation présente un profil quasiment identique à l'exception des items 2 et 3 qui sont inversés. Cela tient à la prépondérance de l'oral dans ces deux disciplines notamment dans l'item « faire progresser les élèves » (français, rang 1, moy : 1,83) ; langues étrangères, rang 1, moy : 2,23). La proximité entre les finalités d'évaluation

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

en français et en langues étrangères se retrouve aussi dans l'association de ces matières dans les enseignements en lycée professionnel. Au niveau de l'évaluation de l'écrit en français, Halté (1984) précise que les annotations d'évaluation sont beaucoup plus nombreuses sur la forme que sur le fond, relevant ainsi le côté formel en respect des normes et laissant peu de place aux items explicatifs. En langue étrangère écrite, la forme est aussi la condition d'accès au fond.

En sciences et techniques industrielles, la finalité de l'évaluation porte sur « faire apprendre l'élève » (rang 1, moy : 2,10). Le rang le plus faible pour l'item orientation est obtenu en sciences et techniques industrielles (rang 5, moy : 4,90). Concernant l'orientation en mathématiques (rang 5, moy : 5,67), il est important pour l'enseignant car il joue un rôle déterminant au collège et au lycée pour le choix des filières des élèves.

7.3 Des représentations communes et singulières pour l'évaluation

Les mots les plus cités par l'ensemble des disciplines ont été regroupés par items communs (familles) et spécifiques. Les items des mots les plus cités sont compétences (44), acquisition (39), régulation (30), progression (29), niveau (23) et émotion (17). D'autres mots sont spécifiques aux disciplines : en mathématique : raisonnement et résultats (4) ; en français argumentation (5), en langues : aisance à l'oral (9) et richesse de lexique (9) ; en sciences physiques : expérimentation (4) et en sciences et techniques savoir-être (5).

Ces résultats expriment la façon dont les professeurs-stagiaires se représentent l'évaluation. Il s'agit pour eux d'acquérir des compétences qui reprennent les vocables (connaissances, capacité et attitudes). En effet, selon le socle commun de connaissances et de compétences, « Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, etc. »⁵. La logique formative à travers les mots « acquisition, progression, régulation » devance largement la logique du contrôle dans les représentations exprimées. L'émotion est aussi présente, souvent dans le stress subi par les élèves et le stress lié à la charge de travail de la correction.

Les spécificités sur les représentations disciplinaires dans le cadre de l'évaluation sont précisées par les critères les plus cités : le raisonnement logique en mathématiques, l'écriture descriptive, explicative et argumentée en français, l'oral dans sa dimension phonologique, lexicale, syntaxique en langues étrangères, la démarche expérimentale en sciences.

7.4 Des outils TICE pour apprendre et évaluer dans les disciplines

L'usage des TICE est généralisé pour évaluer les compétences du socle commun en collège mais peu de professeur semble y participer dans la réalité quotidienne (Zakhartchouk, 2008). En effet, les compétences du socle commun de connaissances et de compétences remettent en cause les connaissances disciplinaires, les notes, la manière d'évaluer. De plus, les enseignants n'ont pas été formés pour évaluer à partir des critères du socle commun et dans le champ transversal. L'utilisation de documents, d'image iconographique et de l'exposé pour l'évaluation est le point commun des disciplines interrogées. Les disciplines utilisent aussi d'autres outils TICE spécifiques dans l'apprentissage-évaluation :

- Mathématiques : calculatrice, QCM, logiciels en géométrie ;
- Français : traitement de texte ;
- Langues étrangères : enregistrement audio, communication à distances ;
- Physique : simulateur d'expériences ;
- Sciences et techniques : logiciels professionnels (systèmes, dessin technique, etc.).

⁵ Socle commun des connaissances et des compétences, sources : <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**7.5 Le curriculum pratiqué dans les différentes disciplines :****Tableau 7 : Synthèse du curriculum pratiqué en évaluation**

Discipline	mathématiques	Sciences physiques	Sciences et techniques industrielles	Français	Langues étrangères
Connaissances	100	100	90	100	100
Savoir-faire	100	89,9	80	100	100
Savoir-être	6,7	63,7	70	16,71	53,9
compétences	93,3	90,9	100	60,7	100
Evaluation formative	Corrections de devoirs maison et d'exercices	Régulation en petits groupe et individualisée	Régulation à l'oral et individualisée	Devoirs maison et régulation individualisée	Régulation à l'oral et correction d'exercices
Evaluation sommative	Contrôles rapides Devoirs maison	Contrôles rapides TP notés	Contrôles rapides TP notés Savoir-être	Devoirs maison Contrôle fin trim.	Interro. orales Contrôles rapides
Finalité	Information niveau et retour de l'information	Information niveau et retour de l'information	Faire apprendre Faire progresser	Faire progresser Information niveau	Faire progresser Faire apprendre
Spécificité du contrôle	Note	Note	Certification	Niveau	Niveau
Spécificité de l'évaluation	Evaluer des résultats et des raisonnements	Evaluer la démarche de l'expérience	Evaluer des productions et des savoir-être	Evaluer l'écrit et l'oral	Evaluer l'oral
Outils TIC	Exposé Images Documents Logiciel de géom. et de conjecture Calculatrice	Exposé Images Documents Logiciel simulateur	Exposé Images Documents Logiciel professionnel	Exposé Images Documents Traitement de texte	Exposé Images Documents Enregistrement audio Com. à distance

Légende : en gris les convergences dans la pratique évaluative dans les disciplines ; en marron clair les similitudes entre les maths et les sciences physiques ; en jaune les similitudes entre le français et les langues étrangères ; en noir sur blanc les spécificités ; en chiffre la somme des réponses en pourcentage correspondant aux réponses positives et plutôt oui

8. Conclusion

L'approche globale et comparative nous a permis de vérifier les liens forts entre l'apprentissage et l'évaluation dans les disciplines sur la base du corpus étudié. Les limites de l'étude tiennent au nombre peu important de professeurs stagiaires interrogés, à la restriction à certaines disciplines du collège et du lycée, à l'objectivité des évaluateurs à l'intérieur d'une même discipline (Piéron, 1969), et au statut des stagiaires par rapport à des enseignants experts. L'évaluation des professeurs-stagiaires se situe dans une logique de formation plutôt que de contrôle. L'évaluation par compétences est le point de convergence de l'ensemble des disciplines avec des modulations qui prennent en compte la typicité de la discipline. L'évaluation des attitudes, comportements et savoir-être est l'élément discriminant dans l'évaluation entre les disciplines fondamentales et techniques. Paradoxalement, l'approche par compétences du SCCC, qui devrait cimenter une forme d'approche évaluative commune, est peu prise en compte par les enseignants de français.

Les finalités de l'évaluation sont semblables pour des disciplines telles que le français et les langues ou les mathématiques et les sciences physiques. Cela ne signifie pour autant que les pratiques évaluatives sont proches. Elles sont en lien forts avec l'apprentissage et les outils spécifiques utilisés dans ces disciplines. Certains outils génériques en technique de l'information et de la communication sont utilisés indifféremment dans les différentes disciplines : exposés projetés, documents textuels et iconographiques.

Une culture de l'évaluation ne pourra pas advenir indépendamment d'une culture de l'apprentissage scolaire en les faisant vivre ensemble. Un prolongement de cette recherche constituerait à développer des approches évaluatives communes interdisciplinaires afin de limiter le nombre important d'évaluation qui génère stress et angoisse auprès des élèves. Cette visée évaluative est déjà présente dans le travail en projet tels que les travaux pratiques encadrés en

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

lycée, les itinéraires de découverte en collège, et les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel en lycée professionnel où les évaluations peuvent être conçues de façon intégrée et non juxtaposée. De plus, la question de la possible polyvalence des enseignants du second degré dans un avenir proche ne manquerait pas de faire repenser l'évaluation et les ponts existant sur ce point entre les disciplines pour promouvoir une culture efficace et constructive de l'évaluation.

Bibliographie :

Audigier, F., Dolz, J., & Grahay, M. (2006). Curriculum, Enseignement et Pilotage. Bruxelles: De Boeck, coll. Raisons éducatives.

Bloom, B. S. et coll. (1969), Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 1, domaine cognitif. (Taxonomy of educational objectives, traduit de l'américain par Marcel Lavallée). Montréal, Education Nouvelle.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

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

Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse de travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

De Ketele, J-M. (1990). Observer pour éduquer. Berne, Peter Lang.

Earl, L (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gibbs, G., (2000). Are the pedagogies of the disciplines really different ? In C. Rust (Ed.), *Improving student learning through the disciplines* (pp. 41-51). Oxford: Oxford Centre for Staff and learning development.

Hadji, C. (1989). « *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils* ». Paris : ESF.

Halté, J.-F. (1984). « L'annotation des copies, variété ou base de dialogue pédagogique », *Pratiques*, 44, 61-69.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Théorie et pratique de l'éducation, Collection Exploration.

Jorro, A. (2007). Evaluation et développement professionnel. Paris : L'Harmattan.

Khun, T.S. (1962) (trad. fr 1970) « La structure des révolutions scientifiques » Paris : Flammarion.

Laveault, D. (2009). L'évaluation en classe : des politiques aux pratiques. *Mesures et évaluation en éducation*, 32(3), 1-22.

Lebeaume, J. (2000). *L'éducation technologique*. Paris : ESF.

Lévy-Leblond, J.-M. (1984). *L'esprit de sel. Science, Culture, Politique*. Paris: Seuil.

Michaud, C. (2010). *Le Portfolio: un en(je)-u de formation et de développement professionnel*. Thèse de Doctorat, Université Claude Bernard Lyon 1. 455 pages.

Noizet, G., & Caverni, J.-P, (1975). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.

Piéron, H. (1969). Examens et Docimologie. PUF.

Roegiers, X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : La pédagogie de l'intégration comme cadre de la réflexion*. Bruxelles : De Boeck.

Younès, N., & Romainville, M. (2012). Les transformations actuelles de l'EEE. *Mesure et Evaluation en éducation*, 35(3), 175-199.