

**Rapport de recherche pour le CNESEO (Conseil National
d'Évaluation du Système SCOLAire)**



Observer les pratiques évaluatives des enseignants

Sophie GENELOT

Mars 2019

**Cette recherche a été financée par le CNESEO et, pour partie, par
l'Université de Bourgogne (BQR Recherche ESPE)**

Remerciements

A Mme Frédérique Alexandre-Bailly, Rectrice de l'Académie de Dijon, qui a autorisé le déroulement de cette recherche

Aux chefs d'établissements, directeurs d'école et IEN qui ont autorisé et permis le bon déroulement du recueil de données dans les écoles et collèges concernés : Ecoles élémentaires du Nord, York et C. Flammarion à Dijon (21), Ecole élémentaire à Gron (89), Ecole élémentaire A. Briand à Sens (89), Collèges Clos de Pouilly, A. Malraux, G. Roupnel à Dijon (21), Collège de Verdun sur le Doubs (71), Collège J. Prévert à Chalon sur Saône (71).

Aux enseignants des classes observées :

Christine ANDRÉ, Géraldine CAPSIE-LAFARGE, Fanny CEDRO, Emmanuelle COMBESCOT, Frédérique DRAPPIER, Pascal JACQUES, Anne KONIECZNY, Valérie LE GOFF, Doriane LEOTHAUD, Céline MUGNERET, Jérôme PAILLAUGUE, Ingrid PICCIOLI, Bénédicte THIERRY.

ainsi qu'aux parents qui ont donné leur autorisation pour l'enregistrement vidéo des séances et aux élèves pour avoir subi et/ou oublié la caméra lors de ces séances.

Aux membres du groupe de pilotage :

Pascale BOULEZ, PEMF, Coordonnatrice REP des Grésilles, Dijon (21)
Michèle COLAS, Directrice Ecole d'application, Ecole du Nord, Dijon (21).
Amélie DUGUET, Docteure en Sciences de l'Education, Chercheure associée à l'IREDU.
Françoise DELASPRES, IA-IPR Histoire-Géographie, Académie de Dijon.
Agathe FANCHINI, Docteure en Sciences de l'Education, Chercheure associée à l'IREDU.
Denis GARDES, Professeur de mathématiques, Lycée Pariat, Montceau les Mines (71). Formateur associé à l'ESPE Bourgogne
Agnès GATEAU, PEMF, Chargée de mission mathématiques, Sens (89).
Marie Odile CONTZLER, Professeur de lettres, ESPE Bourgogne.
Joëlle MANSANTI, Professeur de lettres, Collège de Liernais (21) Formatrice associée à l'ESPE Bourgogne

Ainsi qu'à :

Jean Pierre SALVIDANT, chargé de mission TICE à l'ESPE Bourgogne pour son soutien dans la logistique vidéo et audio nécessaire à cette recherche

Bertille THEUREL, Documentaliste à l'IREDU pour son aide précieuse et efficace dans la mise en page de ce document

Et une mention toute spéciale à Marie Christine TOCZEK, Professeure en Sciences de l'Education (ACTé - Université de Clermont Ferrand), membre du CNESCO pour m'avoir sollicitée pour cette recherche et pour le soutien et l'attention bienveillante qu'elle a porté à celle-ci tout au long de son déroulement

Observer les pratiques évaluatives des enseignants

<i>I. Origines de la recherche</i>	6
<i>II. Cadre théorique et problématique</i>	8
II.1 Pratiques évaluatives : quelle évaluation ?	8
II.2 Pratiques ou situations évaluatives ?	9
II.3 Questions de recherche	10
<i>III. Cadre méthodologique</i>	11
III.1 Le protocole d'observation	11
III. 2 L'échantillon, le corpus recueilli	14
III.3 Les modalités de codage et de traitement des données	17
<i>IV. Résultats</i>	21
IV.1 L'activité évaluative des classes observées	21
IV.2 Les situations évaluatives formalisées explicites	37
IV.3 Les situations évaluatives interactives différées	51
IV.4 Les situations évaluatives interactives simultanées	65
IV.5 Quand les élèves s'évaluent eux-mêmes	79
IV.5.1 Les pratiques d'évaluation entre pairs	80
IV.5.2 Les pratiques d'auto-évaluation	84
<i>V. Conclusions, perspectives</i>	89
<i>Références bibliographiques</i>	94
<i>ANNEXES</i>	97

Table des illustrations

Tableau I.	Caractéristiques classes et enseignants	15
Tableau II.	Durée filmée par classe, niveau, discipline	16
Tableau III -	Part de l'activité évaluative (nombre et durée des SEV codées) des classes.	22
Tableau IV.	Fréquence des modalités de présentation des SEV par les enseignants aux élèves	26
Tableau V.	Fréquence des différentes catégories de SEV en fonction des modalités de leur présentation par les enseignants aux élèves	32
Tableau VI.	Fréquence des trois types de SEV par degré, niveau de classe.	33
Tableau VII.	Fréquence des différents types de SEV au collège par discipline.	33
Tableau VIII.	Fréquence des différents types de SEV dans les différentes classes à l'école élémentaire	34
Tableau IX.	Fréquence des différents types de SEV dans les différentes classes au collège	36
Tableau X.	Fréquence des différents types de SEV Interactives Différées par niveaux scolaires	56
Tableau XI.	Fréquence des différents types de SEV Interactives Simultanées par niveaux scolaires	71

I. Origines de la recherche

Depuis 2012, le système scolaire français est marqué par une volonté institutionnelle explicite de faire évoluer les pratiques évaluatives des enseignants. Inscrite comme telle dans la loi d'orientation de l'Education Nationale de 2013, cette volonté a été largement développée par la Conférence Nationale sur l'Evaluation constituée à cet effet en 2014 qui, dans son rapport remis en février 2015, formule un ensemble de recommandations portant sur tous les aspects de l'évaluation scolaire. Certaines d'entre elles ont ensuite été reprises par différents textes ministériels (MEN, 2015 ; MEN, 2016) et ont conduit à l'adoption de certaines modalités et/ou outils (livret personnel de compétences, nouvelles modalités de délivrance du diplôme national du brevet) notamment pour la scolarité obligatoire.

L'ensemble de ces recommandations officielles est largement basé sur les apports de la recherche qui, des premières études de docimologie du début du XX^{ème} siècle en passant par les travaux de sociologie de l'école des années 80 jusqu'aux travaux les plus récents de la psychologie sociale, ont largement interrogé les pratiques évaluatives en œuvre dans le système scolaire, notamment l'usage de la notation chiffrée (Merle, 2018). Ces différents travaux interrogent à la fois la fiabilité et la fidélité de la notation ainsi que son équité en révélant l'adaptation des pratiques de notation des enseignants à leurs contextes d'enseignement (Merle, 1996 ; Duru-Bellat & Mingat, 1988). Enfin les travaux en psychologie sociale (Monteil & Huguet, 2002 ; Croizet, & Neuville, 2005 ; Butera & al. 2011 ; Toczek & Souchal, 2017) questionnent l'impact négatif de la notation et des hiérarchies de performances (comparaison sociale) qu'elle impose aux élèves au sein des classes, sur les facteurs conatifs (motivation, estime de soi...) nécessaires à l'engagement des élèves dans le processus d'apprentissage, leur persistance dans l'effort, notamment face aux difficultés rencontrées.

Si les comparaisons internationales (CNETCO, 2014) montrent la variété des dispositifs, modalités et outils mis en œuvre d'un système scolaire à l'autre et révèlent que diverses voies sont possibles, force est de constater qu'il existe cependant peu de travaux décrivant l'état actuel de ces pratiques évaluatives dans les établissements scolaires français. A notre connaissance, les seules données disponibles à ce sujet sont celles de l'enquête conduite par la DEP (Braxmeyer N & al., 2005) par questionnaire auprès de 3000 enseignants de collège mais elle date du début des années 2000.

Or, on peut raisonnablement s'interroger sur la façon de faire évoluer les pratiques évaluatives des enseignants, quand bien même de nombreuses recherches y invitent, sans avoir une connaissance précise de la réalité de celles-ci dans les classes.

Un rapport de l'Inspection Générale (MEN, 2013) indique quelques tendances, comme le développement des « classes sans notes » permises par le recours à l'expérimentation soutenue par le Ministère. Mais comme le note P. Merle (2018) ces pratiques innovantes ont fait l'objet de fort peu de travaux de recherche. Dans l'une d'entre elles, conduite entre 2013 et 2015 dans l'Académie de Dijon sur un échantillon assez restreint d'établissements, nous avons pu décrire les conditions dans lesquelles ces pratiques étaient apparues dans cette Académie (Lapostolle & Genelot, 2015), identifier les raisons pour lesquelles certaines équipes pédagogiques s'y étaient engagées et quelles

modalités avaient été mises en œuvre (Genelot & al. 2016). Nous avons également pu montrer que ces pratiques semblent exercer un effet favorable sur l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle d'élèves qui y étaient exposés au cours de leur année de sixième, comparativement à ceux qui étaient évalués par notation chiffrée. Certaines de nos analyses nous amenaient cependant à penser, qu'au-delà de la seule suppression des notes, il existait sans doute d'autres variations des pratiques évaluatives des enseignants de ces établissements qui pouvaient affecter la dynamique motivationnelle des élèves. Et nous concluons qu'il conviendrait d'« étudier plus finement les pratiques évaluatives des enseignants qu'on ne saurait réduire à ce seul choix binaire « notes ou pas notes » (...) et de mobiliser pour cela d'autres protocoles de recherches, plus qualitatifs, permettant d'étudier ces pratiques lors de leur mise en œuvre dans le quotidien des classes ».

C'est pourquoi nous avons particulièrement bien accueilli la sollicitation que nous a adressée le CNESEO en 2016, pour élaborer un dispositif d'observatoire des pratiques évaluatives des enseignants.

Les chercheurs qui se sont penchés sur la description et l'analyse des pratiques des enseignants ont signalé, depuis longtemps, les limites du seul recours à l'enquête par questionnaire pour décrire ces dernières. Ils soulignent, notamment, l'écart qui existe souvent entre la représentation que les enseignants peuvent avoir de ce qu'ils font en classe (pratiques déclarées) et la réalité effective de leurs pratiques. Comme le souligne Y. Lenoir (2005) « si, par exemple, les recherches ont beaucoup porté sur la pensée des enseignants, leurs représentations, leurs croyances, bref sur le discours relatif à leurs pratiques, peu de recherches ont porté sur l'étude empirique des pratiques d'enseignement elles-mêmes et tout particulièrement sur ce qui se passe en classe » (Y. Lenoir, 2005, p.6). Ce dernier préconise « d'associer en recherche sur les pratiques d'enseignement, des outils et procédures d'observation indirecte (...) à des outils et procédures d'observation directe portant sur la pratique elle-même » (Y. Lenoir, 2005, p.6). C'est pourquoi nous avons volontiers adhéré à la proposition du CNESEO de réaliser des observations *in situ* pour approcher les pratiques évaluatives des enseignants.

Le présent rapport a pour objet de présenter la recherche que nous avons conduite, à cet effet, entre 2016 et 2018 auprès de 13 classes (d'école élémentaire et de collège). Elle a pour principal objet, comme le précisait la lettre de « commande » adressée par le CNESEO, de décrire les pratiques évaluatives des enseignants telles qu'elles se déroulent dans le quotidien de la classe pour toutes les productions des élèves (écrites et orales) et pour tout type d'évaluation afin d'inventorier la variété des outils, modalités et supports utilisés, d'identifier la nature et la fréquence des feedbacks adressés aux élèves et de décrire les modalités mises en œuvre par les enseignants pour transmettre le résultat des évaluations aux parents et aux élèves.

Nous exposerons, dans un premier temps, le cadre théorique que nous avons choisi (chapitre II) et les choix méthodologiques qui en découlent pour élaborer le protocole d'observation retenu (chapitre III) pour présenter ensuite les différents résultats obtenus (chapitre IV) et dresser un état qualitatif des différentes dimensions de ce que peut recouvrir le champ de ces pratiques évaluatives.

II. Cadre théorique et problématique

L'objectif général de cette enquête est une description la plus exhaustive possible des pratiques évaluatives telles qu'elles se déroulent dans le quotidien des classes. Ceci demande, cependant, un minimum de définition à la fois de ce que l'on désigne comme pratique d'enseignement et/ou des enseignants, de préciser les dimensions de l'acte évaluatif sur lesquelles nous choisissons de faire porter nos analyses et de circonscrire dans quel contexte ces pratiques doivent s'entendre.

II.1 Pratiques évaluatives : quelle évaluation ?

L'activité évaluative est une activité complexe qui présente différentes dimensions, elle a été décrite par de nombreux chercheurs selon des perspectives complémentaires qui se sont développées depuis une trentaine d'années. Aux travaux tout d'abord théoriques, décrivant par exemple, les différentes formes d'évaluation (sommativ, formative, diagnostique ...) en lien avec ses fonctions ont succédé des tentatives de modélisation de la pratique (Mottier-Lopez, Figari, 2012) parfois dans une logique prescriptive, en lien aux théories de l'apprentissage pour améliorer les acquisitions des élèves. De nouvelles notions apparaissent alors dans certains travaux telle, par exemple, celle d'évaluation-soutien d'apprentissage : « (...) fait partie des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, recherchent, réfléchissent sur, et réagissent à l'information provenant d'échanges, démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours » (Allal & Laveault, 2009, p 102.).

Dans le cadre des recherches sur l'agir professionnel, A. Jorro (2009) a proposé également une approche modélisatrice de l'activité évaluative qui décrit à la fois des dimensions relatives aux représentations, à la posture, aux compétences et aux gestes évaluatifs qui peuvent être analysés chez les enseignants à partir de leur activité quotidienne.

Enfin, on observe une centration récente des recherches sur les pratiques d'évaluation formative, les plus fréquentes dans l'activité ordinaire de la classe, mais qui nécessitent selon Laveault (2012) d'être précisées. Certains auteurs définissent alors l'évaluation formative comme contribuant à la régulation des apprentissages et décrivent les caractéristiques d'une « évaluation-régulation interactive » dans les dialogues entre les enseignants et leurs élèves. Certains d'entre eux distinguent même une évaluation formative informelle « fondée sur des interactions entre l'élève et son environnement social (l'enseignant, ses pairs) et le matériel. Elle vise à soutenir l'autorégulation de l'élève et la progression de ses apprentissages » (Mottier Lopez, 2015, p 78), d'une évaluation formative formelle « visant à prendre systématiquement de l'information sur chaque élève » (Mottier Lopez, 2015, p 83).

Dans cette recherche, nous n'avons pas cherché à choisir parmi ces différentes approches de l'évaluation. Dans la logique descriptive qui est la nôtre, l'objectif est plutôt d'inventorier de façon la plus exhaustive possible, quelles sont, parmi toutes les pratiques enseignantes observées, celles

qui relèvent d'une dimension évaluative sans chercher à les catégoriser *a priori*. C'est pourquoi, nous avons choisi de nous appuyer sur une conception la plus large possible de l'activité évaluative en nous appuyant pour ce faire sur la synthèse opérée par L. Mottier-Lopez à partir des quatre modèles qu'elle repère dans la littérature récente : « Toutes ces propositions montrent que l'évaluation ne se réduit pas à la seule formulation d'un jugement, d'une appréciation ou d'une note. Elle ne se réduit pas non plus à un outil, à un test, à une épreuve. L'évaluation est toujours constituée d'un ensemble de composantes aux terminologies variées dans la littérature (...). Ces composantes concernent : - l'objet à évaluer et ses dimensions à analyser - les attentes vis-à-vis de cet objet (notamment traduites dans un référentiel) - le recueil d'un ensemble d'informations en rapport avec l'objet et au regard des possibilités du réel - l'interprétation des informations recueillies (...) - la formulation d'une appréciation qui doit pouvoir être communiquée et fonder des prises de décision ». (Mottier-Lopez, 2015, p. 43)

Les objets et les attentes ne sont guère accessibles par l'observation des classes *in situ* et relèvent davantage d'une approche didactique des savoirs enseignés qui ne sont pas l'objet de cette recherche. Nous avons donc centré notre étude sur les trois dernières des cinq dimensions de l'activité évaluative citées ci-dessus, celles qui peuvent être observées directement dans le quotidien des classes, à savoir : - le recueil d'informations, - leur interprétation - et la formulation et la communication de l'appréciation.

II.2 Pratiques ou situations évaluatives ?

Les chercheurs qui analysent les pratiques enseignantes considèrent que la pratique ne se résume pas à l'action mais intègre également l'amont de l'action. Schutz par exemple (cité par Lenoir, 2014) indique que la notion de pratique peut être appréhendée « au sens de la conduite humaine en tant que prévue à l'avance par l'acteur, c'est-à-dire, la conduite basée sur son propre projet pré-conçu (p. 26) ». Cependant, dans notre cas, puisque nous avons choisi (pour les raisons que nous avons présenté plus haut) de nous centrer sur la mise en œuvre de l'activité évaluative dans la classe (recueil de l'information, interprétation et communication d'une appréciation, prise de décision) et non pas sur sa conception (ses objets, sa référentialisation) en amont de la situation de classe, nous ne pouvons donc pas avoir accès à la pratique au sens où l'entend Schutz.

Nous nous situons donc plutôt dans un cadre sociologique de l'analyse de la pratique enseignante telle que la conceptualisent Tupin et Dolz (2008) au travers de la notion de situation d'enseignement/apprentissage décrite comme : « système conjoint de contraintes et de ressources (...), une situation sociale que les acteurs en co-présence se doivent de (re)définir. Ce faisant, élèves et maîtres doivent gérer dans leurs interactions successives, par le biais d'adaptation à des postures qu'ils déclinent, un double système (socio-temporel) constitué d'une prédéfinition sociale de la situation, des « contraintes objectives » qu'elle impose et dépendant de la signification qu'ils donnent à cette dernière dans l'immédiateté de l'action ». (Tupin & Dolz, 2008).

Cette perspective nous permet de prendre en compte l'ancrage de la pratique d'enseignement « en situation dans l'immédiateté du quotidien » (Bru & Talbot, 2001) car, en effet, si les activités

d'évaluation sont conçues en amont par les enseignants, elles ne se déroulent pas nécessairement telles que prévues, notamment en raison de la variabilité des contextes de classe. Par ailleurs, une partie d'entre elles ne sont pas « préparées » à l'instar de ce que Mottier-Lopez (2015) désigne (à partir des travaux de Ruiz-Primo & Furtak) comme évaluations formatives informelles, qui s'inscrivent au cœur du processus d'apprentissage, dans un registre plus diffus et plus dépendant de l'activité de l'élève puisque c'est souvent celle-ci qui « provoque » l'activité évaluative par l'intervention ou la réaction « à chaud » de l'enseignant.

On se proposera donc de décrire les pratiques évaluatives des enseignants à partir de l'identification de situations d'enseignement/apprentissage observées dans les classes en essayant de repérer celles qui présentent une dimension évaluative.

Pour ce faire, nous définissons, par transfert partiel de la synthèse proposée par Mottier-Lopez (citée plus haut) **une situation évaluative** comme : « *toute situation dans laquelle l'enseignant et/ou les élèves prélèvent des informations à propos des apprentissages en cours, les interprètent en fonction de critères (plus ou moins explicites) pour formuler une appréciation qui est communiquée et fonde une prise de décision (plus ou moins explicite ; différée ou immédiate).* »

C'est donc dans une acceptation large, qui ne réduit pas les pratiques évaluatives aux seules activités formelles d'évaluation (de type : interrogations orales, écrites, devoirs sur table ...) que s'inscrit notre démarche d'observation. Cette définition de la situation évaluative que nous adoptons, nous amène donc à intégrer dans notre champ d'analyse aussi bien les pratiques évaluatives choisies consciemment et explicitement par les enseignants (ex : évaluations sommatives, voire certificatives) que les pratiques ritualisées par la forme scolaire (ex : correction collective d'exercices) et/ou par des modèles didactiques plus ou moins explicites (ex : dictée, calcul mental ...) ou encore des pratiques initiées en réaction aux difficultés de certains élèves (ex : correction individualisée, évaluation différenciée ...) qui ne sont pas nécessairement toutes conscientisées par les enseignants sous l'angle évaluatif. Enfin, cette définition nous conduit également à nous intéresser aux dialogues évaluatifs (Mottier-Lopez, 2015) dont certains peuvent être initiés par les élèves et pas seulement par les enseignants (ex : lorsqu'un élève, en train de réaliser une tâche, sollicite explicitement l'aide de l'enseignant).

II.3 Questions de recherche

En intégrant les différents positionnements de cette recherche opérés, au regard des références mobilisées ci-dessus, nous inscrivons donc cette description des pratiques évaluatives des enseignants dans un cadre sociologique de référence qui prend en compte :

- les situations d'enseignement/apprentissage plutôt que seulement les pratiques et qui ne circonscrit donc pas l'observation au seul enseignant et à ses activités formelles mais qui l'étend à ses interactions avec les élèves et aux activités évaluatives plus informelles et plus spontanées

- une conception de l'évaluation qui embrasse les différentes formes décrites classiquement dans la littérature mais qui, en lien avec les travaux récents sur l'évaluation formative dans sa fonction de régulation des apprentissages, l'élargit en tenant compte à la fois de ses formes formelles et informelles

A partir des observations des classes et du recueil d'autres données complémentaires, on cherchera donc à répondre aux questions suivantes :

- quelles sont les différentes situations évaluatives rencontrées dans les classes ?
- peut-on en dresser un inventaire exhaustif, décrire leur variété en lien avec les différentes dimensions qui les définissent (prise d'information, interprétation, formulation et communication de l'appréciation, prise de décision), voire les catégoriser ?
- ces situations évaluatives varient-elles en importance (fréquence, durée) en fonction de certaines caractéristiques des classes (degré d'enseignement) ou des activités concernées (disciplines scolaires) ?
- ces situations évaluatives varient-elle du point de vue des supports utilisés, des formes d'engagement des élèves, de la façon dont elles sont présentées, annoncées aux élèves par l'enseignant ?

III. Cadre méthodologique

III.1 Le protocole d'observation

L'évaluation scolaire étant, à l'interne comme à l'externe du système scolaire, une thématique sujette *a minima* au débat, voire à la controverse et donc souvent potentiellement conflictuelle, l'acceptation par les enseignants du principe même de l'observation en classe de leurs pratiques évaluatives nécessitait d'éviter de la part du chercheur, un regard externe surplombant et d'adopter des méthodes les moins intrusives possibles.

C'est pourquoi nous avons privilégié une démarche qui associe, en amont de l'identification des terrains d'observation, un groupe de pilotage associant des chercheurs et des professionnels de l'Education Nationale (formateurs académiques, formateurs ESPE, inspectrice, directrice d'école ...) intéressés par l'évaluation dans une démarche d'initiation à et par la recherche. Ce groupe a plus particulièrement été chargé de la coordination recherche/terrain (solicitation des enseignants/classes à observer), de l'élaboration et la mise en œuvre du protocole d'observation (binômes référents chercheur/professionnel, auprès de chaque enseignant/classe pour accompagner le recueil des données), il a participé également au codage des données.

Dans le cadre conceptuel sociologique qui est le nôtre nous avons volontiers adopté la posture décrite par Lenoir (2014) d'observer « sans proposer aux participants aucun dessein ni projet, sans émettre aucun jugement ou même impression (...) (sans) intention ni d'évaluation ni de

formation ». De ce point de vue, même si nous avons tenu à informer explicitement les enseignants sollicités des attendus de notre recherche (notamment la thématique centrale de l'évaluation), nous ne leur avons pas pour autant « passé commande » d'activités pédagogiques particulières. Dans le « cahier des charges » élaboré à leur intention (voir en annexe 1) nous indiquions par exemple : « Le but de cette recherche n'est pas de repérer d'éventuelles « bonnes » pratiques ou d'identifier celles qui correspondent à des injonctions officielles et/ou à certains « courants » pédagogiques ou didactiques. (...) Elle a pour but de recueillir des éléments factuels qui décrivent vos pratiques effectives, ordinaires, celles que vous mettez en œuvre au quotidien dans vos classes, dans les conditions et les contraintes propres à votre lieu d'exercice professionnel actuel. »

Les enseignants observés ont été sollicités par cooptation, sur la base du volontariat, par les membres du groupe de pilotage. Il va de soi que, compte tenu de ces circonstances, les enseignants finalement observés ne sont pas tout à fait des enseignants « ordinaires », mais des professionnels désireux de s'engager dans une démarche réflexive de leurs pratiques outillée par la recherche, dans une relation de confiance qui préserve les intérêts mutuels des professionnels et des chercheurs.

Nous avons veillé à obtenir, au sein de l'échantillon concerné, une certaine variété des niveaux scolaires (cycle2-cycle3 à l'école primaire ; 6^{ème}/3^{ème} au collège), des expériences professionnelles (enseignants d'ancienneté variée, formateurs et non formateurs), des contextes scolaires et sociaux (REP, milieu urbain/rural...). Au collège, la « commande » du CNESEO précisait les trois disciplines concernées (français, mathématiques et anglais).

Les chercheurs qui étudient les pratiques enseignantes nous apprennent que celles-ci possèdent des composantes spécifiques propres à chaque enseignant, mais qu'elles dépendent également, des contextes dans lesquels les enseignants exercent (composition des classes, caractéristiques spatiales). Ainsi, si les travaux de Bru (1992) ont pu révéler des traits invariants dans les « organisateurs de pratiques » des enseignants, ils montrent également que celles-ci peuvent varier fortement pour un même enseignant d'une année à l'autre (par exemple pour les enseignants du 1^{er} degré) ou pour une même année selon les classes dans lesquels il exerce (dans le second degré par exemple). De fait, une observation trop ponctuelle de la pratique d'un enseignant dans une classe donnée, risque de ne pas pouvoir rendre compte de ces variabilités internes des pratiques.

De plus, la définition que nous avons adoptée de la situation évaluative (désormais SEV), objet de nos observations, étant relativement large et son caractère diffus la rendant difficile à observer de façon ponctuelle, il nous est apparu essentiel d'opter pour une observation d'une durée suffisamment longue afin d'embrasser tous les types de situations évaluatives, les différentes formes d'interactions et les modalités de travail. Comme le précise Raybaud-Patin (2011) dans sa recherche observant, par enregistrement vidéo, les pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire, ce dispositif d'observation permet, également, d'identifier des dimensions dans les pratiques d'évaluation des enseignants, dont certaines peuvent être non conscientes et rester non déclarées par les sujets observés.

Comme le soulignent de nombreux auteurs (Nabie & al., 2016 ; Postic & De Ketele, 1988, Martineau, 2005), l'enregistrement vidéo, s'il ne résout pas toutes les limites d'une observation directe par un observateur, présente, cependant, de nombreux avantages qui nous ont semblé déterminants, notamment il permet :

- de capter de très nombreuses informations verbales mais aussi non-verbales (particulièrement intéressantes nous semble-t-il en matière d'évaluation)
- le stockage de l'information pour un codage ultérieur, avec une possibilité de retour en arrière, d'un contrôle du codage, des traitements nouveaux de l'observation, d'un codage multiple et ainsi de vérifier la constance de l'analyse du chercheur (afin de contrôler son « intra-subjectivité »)
- de visionner autant de fois que nécessaire la situation observée, d'affiner le niveau d'observation
- une « co-observation » par plusieurs chercheurs permettant de réduire la subjectivité du codage par la pratique d'une « intersubjectivité ».

Toutes ces raisons nous ont donc rapidement orientés vers l'enregistrement vidéo de séances de classe, cependant l'observation directe par des enquêteurs présents sur une longue durée étant tout autant chronophage que contraignante, ainsi que particulièrement intrusive pour les enseignants comme pour les élèves, nous avons opté pour une alternative qui nous est apparue plus réaliste et plus confortable pour les différents acteurs concernés.

Nous avons donc choisi de réaliser l'observation des classes, de façon indirecte par captation vidéo de séances de classe « ordinaires », sans présence d'enquêteurs, selon un protocole précis (voir en annexe 1) élaboré conjointement avec les enseignants. Pour cela, nous avons effectué une première visite en classe qui a permis de tester le matériel et les différents emplacements possibles de la caméra en fonction de la configuration de la classe et de l'organisation pédagogique des activités. Nous avons ensuite, déterminé avec chaque enseignant, l'organisation optimale du protocole d'observation à partir d'un cahier des charges commun à l'ensemble des classes mais qui a été adapté à chaque situation. Pour les classes élémentaires, le « contrat » élaboré avec les enseignants proposait l'observation de toutes les séances conduites lors d'une semaine entière ; pour les classes de collège de toutes les séances d'une séquence/chapitre. Les adaptations de ce contrat de départ ont porté, selon les situations, sur différentes dimensions :

- la détermination de la période d'observation : elle a été fixée en fonction de la programmation pédagogique des enseignants (durée et nature de la « séquence » concernée au collège, entre deux périodes de congés scolaires mais en dehors d'activités « exceptionnelles » pour l'élémentaire) mais cependant au cours d'une même période temporelle (entre mars et avril de la même année scolaire)
- le type d'activités concernées : on a exclu, dans certains cas, les activités conduites par ou en collaboration avec un autre intervenant que le seul enseignant de la classe ou bien les séances qui se déroulaient en dehors de la classe (exemple : EPI en collège, certaines séances d'EPS en élémentaire) ;

Nous avons donc confié le matériel vidéo à l'enseignant qui a lui-même procédé à l'enregistrement des séances de classe durant la période convenue avec lui. Ces enregistrements vidéo ont été doublés d'un enregistrement audio continu de l'enseignant par dictaphone, avec micro-cravate permettant d'avoir accès à ses échanges plus individualisés avec des (ou groupes d') élèves.

Afin de pouvoir donner du sens aux situations observées, nous avons également complété le dispositif d'observation par le recueil de données complémentaires auprès de chaque classe et enseignant.

Chaque enseignant a été invité à réunir, au fur et à mesure du déroulement des séances filmées, « l'ensemble des documents qu'il jugeait utiles à la compréhension par les chercheurs de vos pratiques évaluatives »¹ (travaux d'élèves, supports et outils d'évaluation utilisés par l'enseignant ...), pour les confier aux chercheurs lors d'un entretien individuel semi-directif, annoncé à l'avance aux enseignants, organisé à l'issue de la période observée. Tout comme nous n'avons pas passé « commande » d'activités particulières à filmer, nous avons également choisi délibérément de ne pas fournir une liste précise de documents à nous confier : les choix que les enseignants ont opérés dans les documents, constituant à nos yeux, un révélateur de leur conception et de leurs représentations de l'évaluation.

Ces documents offraient l'avantage, pour nous, de mieux comprendre les activités, actions et situations que nous allions observer à l'image ; ils ont également servi, pour certains enseignants, de supports aux échanges lors de l'entretien (élément facilitant l'évocation de leurs pratiques). L'un des buts de cet entretien post-observation (voir la trame en annexe 2) était de confronter le discours des enseignants relatif à leurs pratiques évaluatives, avec celles que nous allions analyser dans les séances filmées.

Ainsi ce protocole, par le nombre et la diversité des matériaux recueillis, nous a-t-il permis d'opérer une réelle « triangulation des données » (au sens de Lenoir, 2005) en confrontant les différentes sources d'informations à propos des pratiques évaluatives des enseignants : observation externe de comportements, de postures, d'interactions verbales, des enseignants et élèves (enregistrements vidéos et audio), discours rapporté et représentations des enseignants (entretiens, documents)

III. 2 L'échantillon, le corpus recueilli

Le recueil des données s'est déroulé dans 13 classes de l'Académie de Dijon entre début mars et mi-avril 2017 (pour 2 classes il a commencé avant les vacances de printemps et s'est terminé après, soit début mai).

Toutes les précautions et autorisations nécessaires à l'enregistrement de ces séances (notamment à des fins de préservation de l'anonymat des élèves) ont été prises en recueillant, en conformité avec

¹ Extrait du cahier des charges à l'intention des enseignants, voir en annexe 1

la réglementation scolaire en vigueur, l'autorisation des familles ainsi que des enseignants concernés. On peut remercier les différents responsables hiérarchiques (Rectrice, principaux de collège, IEN et directeurs d'écoles) qui ont donné aisément leur accord et ont facilité l'organisation de cette recherche dans les classes concernées ainsi que les enseignants qui ont su, par la confiance établie avec leurs élèves et leurs parents, limiter les cas de refus. Dans les rares cas où les familles n'ont pas donné leur autorisation, les élèves concernés ont été placés hors champ de la caméra (un cas) ou ont été floutés au montage (un seul cas).

Les tableaux suivants présentent les principales caractéristiques des classes et des enseignants concernés, ainsi que la durée des séances filmées dans chacune de ces classes. Les classes concernées rassemblent près de 300 élèves qui se répartissent pratiquement par moitié entre les niveaux élémentaire et collège ; elles se situent principalement en milieu urbain (une seule classe élémentaire et une seule classe de collège en milieu rural) presque autant en REP (5 classes) qu'hors REP (6 classes). Les enseignants sont majoritairement des femmes pour la plupart expérimentés (plus d'une dizaine d'années d'ancienneté), voire très expérimentés (plus d'une vingtaine d'années). On notera que les deux plus jeunes enseignantes de l'échantillon sont affectées en REP et seules, deux enseignantes (de collège), enseignent dans le même établissement depuis le début de leur carrière.

Tableau I. Caractéristiques classes et enseignants

Classes	Caractéristiques classes				Caractéristiques enseignants		
	Niveau	Effectif	Discipline	Contexte	Sexe	Ancienneté (en années) Générale - dans le niveau (élem) - dans l'établissement	Formateur /trice
EE1	CP	24		Urbain	F	14 - 1 - 1	oui
EE2	CP-CE1	20 (14-6)		Urbain	F	20 - 14 - 5	oui
EE3	CM1-CM2	21 (8-13)		Urbain	F	25 - 10 - 2	oui
EE4	CM2	23		Urbain REP	M	11 - 4 - 4	non
EE5	CP	20		Urbain REP	F	10 - 9 - 1	non
EE6	CP-CE1	15 (8-7)		Urbain REP	M	12 - 2 - 5	non
EE7	CM1-CM2	24 (9-15)		Rural	F	17 - 7 - 9	non
Total élèves élémentaire		147					
EC1	6ème	26	Anglais	Urbain	F	15-15	non
EC2	3ème	23	Anglais	Urbain REP	F	2-1	non
EC3	6ème	22	Maths	Urbain REP	F	5-4	non
EC4	3ème	22	Maths	Rural	F	13-13	oui
EC5	6ème	29	Français	Urbain	F	11-5	oui
EC6	3ème	24	Français	Urbain	F	22-6	non
Total élèves collège		146					
Total élèves		293					

Nous disposons, au total, d'un peu moins de 136 heures de séances de classe filmées et enregistrées, soit une durée de 3 à de 10 heures pour 6 classes et entre 10 et 20 heures pour les 7 autres classes. Ces variations tiennent à la souplesse d'organisation du protocole d'observation que nous avons proposé aux enseignants, ne leur imposant pas une durée déterminée d'observation *a priori*, aux aléas liés au déroulement des activités de classe (sorties et/ou intervenants extérieurs et/ou activités exceptionnelles programmés en école élémentaire et exclues de l'observation) ou aux caractéristiques des programmations pédagogiques des enseignants (séquences plus ou moins courtes selon les disciplines et les niveaux concernés au collège) pendant la période considérée.

Nous disposons également de treize entretiens d'une durée variant de 36 minutes à 1h30 qui ont été entièrement retranscrits. Nous avons recueilli de nombreux documents d'origine et de nature variées (documents élèves, documents enseignants, supports d'évaluation, outils de communication avec les parents, affichages...) confiés par les enseignants en version papier, numérique ou en photo (lors de l'entretien certains enseignants ont ajouté des supports auxquels ils n'avaient pas pensé auparavant).

Tableau II. Durée filmée par classe, niveau, discipline

Code Classe	Niveau	Discipline	Nombre de séances (collège) ou demi-journées (élémentaire)	Durée filmée
EE1	CP		7	18:28:52
EE2	CP-CE1		6	13:46:33
EE3	CM1-CM2		7	12:57:16
EE4	CM2		5	8:03:35
EE5	CP		8	13:50:06
EE6	CP-CE1		5	6:36:41
EE7	CM1-CM2		11	17:38:27
EC1	6ème	Anglais	8	6:36:45
EC2	3ème	Anglais	10	6:07:09
EC3	6ème	Maths	8	6:29:20
EC4	3ème	Maths	11	10:38:26
EC5	6ème	Français	13	11:05:54
EC6	3ème	Français	4	3:25:00
			Durée totale	135:44:04

La qualité des données filmées est en général bonne même si quelques « accidents » (oubli caméra, oubli dictaphone, séances tronquées en raison de pannes de batterie) viennent de temps à autre rompre la continuité des enregistrements. En général, l'enregistrement en plan large depuis le fond des classes (quelquefois en contre-plongée lorsque cela était possible) a permis de capter l'enseignant et une partie au moins des élèves (minimum une douzaine mais la plupart du temps presque toute la classe). Quelques salles sont très sonores mais, dans la grande majorité des cas, les interactions verbales des enseignants et des élèves sont clairement audibles. Dans certaines

situations (intervention des enseignants auprès de certains élèves ou auprès de certains groupes) l'enregistrement audio permet d'avoir accès au dialogue non audible sur le film. On note une très grande variété des activités pédagogiques filmées tant sur la forme (classe entière, travail individuel, travail en petits groupes, travail en projets, organisation frontale/en îlots...) que du point de vue du contenu disciplinaire.

Quelques contraintes techniques, relatives au visionnage de ces enregistrements, ont dues être dépassées avant de pouvoir exploiter les données vidéo et audio : montage par séance (au collège) et par demi-matinée et/ou après-midi pour les classes d'école élémentaire et synchronisation des enregistrements audio et vidéo.

III.3 Les modalités de codage et de traitement des données

Le principal travail de codage a concerné le corpus de données filmées et a consisté à identifier, désigner et décrire, par une série d'indicateurs, les différentes situations évaluatives repérées dans chacune des classes.

Dans un premier temps, des essais de codage ont été effectués au moyen d'une grille (format tableur) sur des extraits du corpus (2 classes de collège en maths et français sur 3 séances et 2 classes CP et CM1/CM2, sur 1 journée), d'une durée totale d'environ 15 h. A l'issue de ces essais (réalisés par différents binômes chercheurs/professionnel), une quinzaine de situations évaluatives ont été identifiées et une première liste d'indicateurs élaborée. Cette grille a été ensuite appliquée aux 9 classes restantes (sur au moins une séance en collège et au moins 1 heure pour les classes élémentaires). Le bilan collectif réalisé à l'issue de cette première phase de pré-codage a permis d'arrêter le protocole définitif.

Concernant *l'identification des situations évaluatives (SEV)*, la définition initiale² nous a semblé assez vite opératoire et n'a guère donné lieu à des interprétations divergentes de la part des différents binômes³. Cependant il s'est avéré nécessaire de la compléter par l'ajout de trois éléments :

- la nécessité que l'appréciation soit communiquée même si celle-ci est quelquefois très implicite (ex : « silence » de l'enseignant qui vaut quelque fois validation de la production de l'élève)
- la précision que les critères peuvent être plus ou moins explicites : en effet dans certaines situations, ceux-ci ne font pas l'objet d'une communication orale systématique par l'enseignant auprès des élèves. Mais pour autant, d'autres éléments de la situation montrent qu'ils existent bien et sont connus des élèves : c'est le cas, notamment, lors d'activités ritualisées pour lesquelles, par

² Définition adoptée au départ pour les essais de codage : « Situation évaluative : toute situation dans laquelle l'enseignant et/ou les élèves prélèvent des informations à propos des apprentissages en cours, les interprètent en fonction de critères pour formuler une appréciation et fonder une prise de décision ».

³ La fidélité du codage des situations évaluatives a été testée à plusieurs reprises, au cours de cette période d'essais en soumettant à plusieurs binômes de codeurs différents des extraits de vidéos identiques (certaines pouvant être repérées comme SEV, d'autres pas) et en vérifiant la concordance du codage entre les binômes. Seuls quelques cas isolés ont donné lieu à certaines hésitations, ce qui nous a conduits à formuler les précisions de notre définition.

exemple, les consignes ou les conditions de réussite ne sont pas rappelées systématiquement par l'enseignant

- la précision concernant la prise de décision qui peut, selon les cas, être explicite ou plus implicite (par exemple, lorsqu'un enseignant ignore la réponse erronée d'un élève interrogé oralement et qu'il donne la parole à un autre élève), immédiate ou différée (par exemple lorsque la correction de devoirs d'élèves est proposée aux élèves plusieurs jours après le moment de production par les élèves).

A l'issue de ces échanges, nous avons opté pour la ***version définitive de notre définition d'une situation évaluative (SEV)***, telle que présentée plus haut, celle qui a été utilisée par la suite pour le codage définitif de l'ensemble du corpus : ***« toute situation dans laquelle l'enseignant et/ou les élèves prélèvent des informations à propos des apprentissages en cours, les interprètent en fonction de critères (plus ou moins explicites) pour formuler une appréciation qui est communiquée et fonde une prise de décision (plus ou moins explicite ; différée ou immédiate) »***.

Enfin cette phase de pré-codage a permis, au-delà des moments unanimement reconnus par le groupe de codeurs comme des SEV de repérer, dans les séances filmées, d'autres épisodes qui, s'ils ne sont pas des situations évaluatives, n'en ont pas moins un rapport avec l'activité évaluative de la classe et peuvent donc être intéressants à consigner, voire à analyser par la suite. Nous les avons regroupés selon deux catégories : l'une que nous avons nommée « commentaires évaluatifs », l'autre « à propos d'évaluation ».

Les commentaires évaluatifs correspondent à des situations qui s'approchent beaucoup d'une SEV au sens de notre définition, mais à qui il manque, cependant, un ou plusieurs éléments pour être considérée comme tel. Il s'agit, le plus souvent, de propos assez brefs (parfois quelques secondes seulement) énoncés par l'enseignant soit à l'intention d'un élève particulier, soit adressés à l'ensemble de la classe (ou à un groupe d'élèves) commentant la performance ou la production d'un (ou d') élève (s) sans que cela ne l'amène à une prise de décision particulière (même implicite). Nous en avons repéré une centaine dans l'ensemble du corpus (dont les deux tiers adressés à un élève particulier, les autres étant plus collectifs) mais n'en ferons pas de présentation plus détaillée dans ce rapport.

Les épisodes que nous avons dénommés « à propos d'évaluation » relèvent d'une toute autre nature. Il s'agit d'échanges verbaux entre l'enseignant et les élèves au sujet de l'activité évaluative de la classe. La plupart du temps, il s'agit pour l'enseignant d'attirer l'attention des élèves sur ce qui peut, ou va, être évalué (par exemple : « "800" (année du sacre) : est-ce que ça peut être dans l'évaluation ? »⁴ ou bien l'enseignante matérialisant par un symbole (un cœur), dans la trace écrite de la leçon qu'elle consigne au tableau la définition qui devra être restituée « par cœur ». Ce peut être également des précisions que l'enseignant apporte à propos d'activités évaluatives à venir (exemple : rappel des dates, consignes, attendus, modalités de notation d'un devoir à rendre). Ce peut être aussi des

⁴ Tous les propos des enseignants relevés en classe ou lors des entretiens sont, dans la suite du texte, retranscrits en italique

comptes rendus de conseils de classe effectués, par l'enseignant et/ou par les délégués d'élèves (exemple : commentaire à propos des décisions de redoublement, suite à des questions d'élèves). Nous en avons repéré un total de 84, pratiquement dans toutes les classes. Ils peuvent s'avérer assez révélateurs de la façon dont les enseignants « parlent » de l'évaluation dans leur classe mais ne rentrent pas à proprement parler dans le champ des pratiques évaluatives : ces énoncés feront l'objet d'une analyse ultérieure à ce rapport.

Avec le repérage des SEV s'est posée la question de **leur dénomination** : nous aurions pu simplement les répertorier, les unes à la suite des autres, en les numérotant dans leur ordre d'apparition (dans chaque classe par séance ou demi-journée) pour en proposer, seulement ensuite, une description et une analyse. Or, il nous est vite apparu, d'une part, que certaines d'entre elles se répétaient souvent dans le corpus d'une même classe (qu'elles étaient donc semblables) ; d'autre part, que certaines autres, bien que repérées dans des classes différentes, n'en présentaient pas moins des points communs. Enfin, le nombre de SEV repérées dans l'ensemble du corpus s'étant vite révélé important, une simple numérotation des différentes SEV lors de la phase de codage se serait vite avérée assez fastidieuse et peu opératoire lorsqu'il se serait agi, par la suite, d'opérer des regroupements pour les analyser et effectuer des catégorisations *a posteriori*.

Ainsi même si, dès le début de notre recherche, nous avons convenu de ne pas catégoriser *a priori* les situations évaluatives rencontrées, nous n'en avons pas pour autant opté pour une « anonymisation » totale de celles-ci. Nous avons finalement choisi une voie médiane qui a consisté à **désigner chaque SEV par un intitulé**, ce qui pouvait dans un premier temps, permettre d'opérer un premier regroupement de celles qui étaient semblables.

Cependant, afin de ne pas risquer une catégorisation trop précoce dans cette phase de codage par le choix de ces intitulés, nous avons retenu le parti pris d'utiliser la dénomination utilisée par l'enseignant, telle qu'annoncée aux élèves dans les vidéos (exemples : « nous allons faire la dictée », « alors, interrogation ce matin », « je rends le contrôle » ...). Lorsque cette situation ne fait pas l'objet d'une dénomination par l'enseignant en classe (beaucoup d'activités ne sont ni annoncées, ni nommées par les enseignants devant leurs élèves), nous avons retenu l'intitulé utilisé par l'enseignant lorsqu'il l'évoque lors de l'entretien. Dans les cas où cette SEV n'est pas nommée par l'enseignant, ni en classe, ni lors de l'entretien, nous avons choisi nous-mêmes un intitulé dont nous avons écrit une définition. On trouvera en annexe 3 un tableau présentant l'ensemble des 57 intitulés de SEV obtenus à l'issue du codage de l'ensemble du corpus.

Afin de **caractériser et décrire ces différentes situations évaluatives**, nous avons mobilisé une liste limitée d'indicateurs que nous avons renseignés pour chaque SEV au moyen d'un ensemble de codes dont la liste s'est construite au fur et à mesure du travail de codage⁵ :

- Durée de la SEV (en minutes)

⁵ . La liste des codes retenus est consultable dans l'annexe 4

- Présentation : renseigne la façon dont l'enseignant présente (ou pas) l'activité concernée aux élèves : en faisant explicitement référence à une évaluation (« *vous allez faire le contrôle* ») ou pas (« *on va faire un exercice* »), de façon ritualisée ou pas, en référence ou pas à une activité antérieure
- Annonce : indique si l'activité concernée fait l'objet d'une annonce explicite de la part de l'enseignant aux élèves ou non, si oui selon quelle temporalité : anticipée (« *lundi vous aurez évaluation d'histoire pensez à réviser vos leçons* »), immédiate (elle précède immédiatement la mise en œuvre de l'activité évaluative) ou différée (lorsque la consigne a été donnée à un autre moment et qu'elle ne fait pas l'objet d'un rappel au moment de la production par les élèves).
- Supports : indique quels sont les supports matériels utilisés par les enseignants et/ou les élèves lors de cette activité (autant de codes que de supports utilisés lors d'une même SEV) : matériel élèves (copie, livres, matériel à manipuler...), matériel enseignant (fiche construite par l'enseignant, affichage mural, corrigé ...), matériel de la classe (tableau, bande audio, bande vidéo, tablettes ...)
- Participation élèves : indique les modalités de participation des élèves (autant de codes que de modalités repérées au cours d'une même SEV) : individuelle, en groupe, écrite, orale, en manipulant

Le codage définitif de l'ensemble du corpus a été effectué par binôme (regard croisé chercheur/professionnel de terrain), chaque binôme codant une seule et même classe par séances d'environ 2h00. Un même chercheur a participé à tous les binômes de codage afin d'assurer le maximum de cohérence et de fidélité dans le codage de l'ensemble des binômes. Cette phase de codage définitif a été réalisée au moyen du logiciel N'VIVO qui a permis d'intégrer l'ensemble des différents types de données recueillies (enregistrement vidéo, entretiens, documents de classe) de procéder à leur caractérisation selon différentes dimensions (classes, enseignants, discipline, niveaux scolaires). Les enregistrements vidéo ont été codés sous la forme de plusieurs arborescences adaptées à nos indicateurs, des rubriques plus qualitatives ont été également renseignées (activités concernées, description sommaire du déroulement de chaque SEV)⁶. Ils ont fait, ensuite, l'objet d'un certain nombre de traitements (catégorisation par regroupement des différents types de SEV, requêtes sous forme de tableaux croisés ...) que nous présenterons dans la partie « résultats » de ce rapport.

Les enregistrements audio (recueillis par dictaphone et micro-cravate sur l'enseignant) n'ont pas fait l'objet de traitement ni d'analyses particulières. Ils ont uniquement été utilisés pour écouter les échanges entre enseignants et élèves (lorsque ceux-ci s'avéraient inaudibles dans les vidéos) afin de pouvoir arbitrer à propos du codage des situations. Dans bien des cas, l'écoute de ces enregistrements a été déterminante pour décider si la situation observée pouvait être ou non considérée comme une SEV. Lors de l'intervention de l'enseignant auprès d'un seul élève, avoir accès aux échanges verbaux était essentiel, par exemple, pour savoir s'il y avait ou non formulation d'appréciations, s'il y avait ou non prise de décision ...

⁶ L'annexe 4 présente, sous forme de copie d'écran, les modalités de codage des enregistrements vidéo.

Les entretiens ont fait l'objet d'une analyse de contenu selon les principales thématiques concernées (pratiques évaluatives observées dans les vidéos, pratiques évaluatives non observées dans les vidéos, représentations/conceptions de l'évaluation par l'enseignant) sous la forme d'une arborescence spécifique dans le logiciel. Les propos des enseignants relatifs aux SEV repérées dans les vidéos ont également fait l'objet d'un codage dans l'arborescence des types de SEV. Le même type de traitement a été opéré pour les documents de classe : lorsqu'ils correspondaient à certaines des SEV codées, ils étaient encodés dans l'arborescence correspondante. Ces opérations ont grandement facilité, lors de la phase d'analyse que nous présentons plus loin, la triangulation des données issues des différentes sources disponibles⁷.

A l'issue du codage de l'ensemble du corpus des quelques 135 heures de séances filmées, nous avons répertorié un ensemble de 351 SEV dénommées selon 57 intitulés différents. C'est ce corpus de situations évaluatives dont nous proposons l'analyse dans la partie suivante de notre rapport.

IV. Résultats

Dans un premier temps, nous nous proposons de décrire d'une façon globale, l'activité évaluative des classes en fonction des différents niveaux et disciplines scolaires concernés. Pour ce faire, nous avons croisé l'analyse de différents indicateurs : la fréquence et la durée des situations observées dans les vidéos de classe, les modalités selon lesquelles les enseignants les désignent et les présentent à leurs élèves, la façon dont ils les évoquent ou non lors des entretiens. Ce premier travail de description nous a conduits à opérer, progressivement, des distinctions/rapprochements des différentes situations évaluatives entre elles, jusqu'à en élaborer une catégorisation qui sera présentée à la fin du premier chapitre.

Les trois grands types de situations évaluatives retenus feront ensuite l'objet d'une description plus détaillée dans les chapitres suivants en analysant d'autres indicateurs disponibles (supports utilisés, formes de participation des élèves) et en fonction des différents niveaux et disciplines scolaires concernés. Un dernier chapitre sera consacré aux pratiques d'auto-évaluation et d'évaluation entre pairs, telles que nous avons pu les analyser dans l'ensemble du corpus de situations.

IV.1 L'activité évaluative des classes observées

Une activité évaluative plus ou moins fréquente selon les classes

Les 351 situations évaluatives de notre corpus se répartissent de façon inégale entre les différentes classes de l'échantillon, notamment parce que la durée d'observation y est inégale, mais également, en raison de la variété de la durée respective de ces différentes situations évaluatives.

⁷ On trouvera en annexe 5 un exemple de copie d'écran présentant trois sources différentes encodées à la même SEV.

En effet dans l'ensemble du corpus, les SEV les plus courtes sont de l'ordre d'une minute, les plus longues d'une quarantaine de minutes (44 minutes pour le maximum). Ainsi, on ne peut affirmer que l'activité évaluative de la classe EE5 qui présente 51 SEV est beaucoup plus importante que celle de la classe EC6 où l'on n'en compte que 9 (pour ne prendre que les extrêmes de l'échantillon). Il est donc difficile de tirer une tendance générale, quant à l'importance de l'activité évaluative respective des classes, avec ce seul indicateur.

Pour ce faire, il nous semble plus pertinent d'estimer ce que représente cette activité évaluative relativement à la durée totale des situations de classe observées. Le tableau ci-dessous présente, en plus de la répartition du nombre de SEV par classe, la durée totale de ces situations rapportée à la durée totale filmée pour l'ensemble de l'échantillon et pour chaque classe.

Tableau III - Part de l'activité évaluative (nombre et durée des SEV codées) des classes.

	Total	Classes élémentaires							Classes de collège					
		CP	CP	CP-CE1	CP-CE1	CM1-2	CM1-2	CM2	6 ^{ème} Anglais	3 ^{ème} Anglais	6 ^{ème} Maths	3 ^{ème} Maths	6 ^{ème} Français	3 ^{ème} Français
		EE1	EE5	EE6	EE2	EE3	EE7	EE4	EC1	EC2	EC3	EC4	EC5	EC6
Nombre de SEV	351	30	51	18	21	34	47	18	23	20	33	33	14	9
durée totale filmée (hh :mm)	135 :44	18:28	13:50	06:36	13:46	12:57	17:38	08:03	06:36	06:07	06:29	10:38	11:05	03:25
durée totale SEV (hh :mm)	65 :42	05:17	05:57	02:57	05:09	07:40	09:43	04:36	03:56	03:35	03:58	08:45	02:35	01:39
Part du temps de SEV	48 ,5%	28,6%	43,0%	44,7%	37,4%	59,2%	55,1%	57,1%	59,6%	58,6%	61,2%	82 ,3%	23,3%	48,3%

Dans l'ensemble du corpus, l'activité évaluative représente, en moyenne, un peu moins de la moitié du temps de classe observé, soit 48,5%. On observe cependant, des différences importantes entre les classes, puisque la plage de variation va d'un peu moins du quart du temps passé à l'évaluation dans la classe EC5 (sixième en français) à plus de 80% dans la classe EC4 (troisième en mathématiques). En moyenne, il semble qu'on passe davantage de temps d'enseignement à évaluer les élèves au collège (55,2%) qu'à l'école élémentaire (45,3%).

On note que la prise en compte de la durée, relativise la comparaison entre classes sur la seule base du nombre de SEV : les deux classes « extrêmes » prises en exemple plus haut (EC6 : 9 SEV et EE5 : 51 SEV) présentent, finalement, un profil quasi comparable du point de vue de la durée

consacrée à l'activité évaluative (48,3% pour EC6 ; 43% pour EE5). Sachant que la première est une classe de troisième et la seconde une classe de CP on peut faire l'hypothèse, que pour une part du temps d'enseignement consacrée à l'activité évaluative quasiment égale, celle-ci semble organisée sous la forme d'une multitude de situations courtes en CP et par des situations, moins nombreuses mais beaucoup plus longues, en troisième. Ce constat n'est *a priori* pas surprenant compte tenu de l'âge des élèves, de leurs capacités d'attention et de l'organisation pédagogique généralement observée dans ces niveaux de classe.

A l'examen de ce tableau, la tendance générale suivante se dégage : la part de l'activité évaluative est la plus faible dans les petites classes de l'école élémentaire soit moins de la moitié du temps passé à l'évaluation (entre 28,6 % et 44,7% pour les classes de cycle 2) et dépasse ensuite la moitié du temps de classe en CM1-CM2 (de 55% à 59%). Au collège, davantage que le niveau scolaire ce sont, semble-t-il, les disciplines concernées qui distinguent les classes de ce point de vue : on passe peu de temps à évaluer les élèves dans les deux classes de français (pourcentages qui s'apparentent à ceux observés en cycle2), plus de la moitié du temps dans les classes d'anglais (pourcentages qui s'apparentent à ceux observés en CM1-2), la part la plus importante de l'activité évaluative s'observant en mathématiques (plus de 60%, avec un maximum atteint par la classe de troisième).

Il faut néanmoins prendre ces tendances observées avec prudence, puisqu'il n'est pas exclu que certains contextes particuliers des classes, puissent intervenir dans ces observations. Ainsi, par exemple, la situation un peu « extraordinaire » de la classe EC4 (82% du temps passé à l'évaluation) peut être rapportée à la proximité de la période observée avec le brevet des collèges, examen pour lequel cette discipline est présente à l'écrit et auquel est consacrée la très grande majorité des activités observées dans cette classe (épreuve de brevet blanc, beaucoup de révisions, d'exercices d'entraînement et aucune leçon sur des notions nouvelles durant la période observée). Il n'en reste, cependant pas moins, des différences certaines entre disciplines puisque la classe de troisième en français, dans le même contexte vis-à-vis du brevet des collèges, présente une activité évaluative beaucoup moins importante (dans la moyenne du corpus, soit 48%), la période d'observation étant cependant plus éloignée des épreuves de l'examen.⁸

Des intitulés plus ou moins explicitement évaluatifs

Au-delà de cette mesure factuelle et quantitative de l'activité évaluative, on peut également s'intéresser à la dénomination par les enseignants de cette activité évaluative, via la diversité des différents intitulés utilisés pour les désigner (voir tableau en annexe 3). Rappelons qu'ils sont de trois types :

- ceux utilisés par les enseignants en classe (entendus dans les enregistrements vidéo) pour désigner aux élèves les SEV concernées
- ceux utilisés par les enseignants pour désigner les SEV concernées aux chercheurs lors de l'entretien, lorsqu'ils ne les ont pas nommées en classe

⁸ L'observation de la classe de troisième en mathématiques (EC4) a débuté en mars mais s'est prolongée au-delà des vacances scolaires jusqu'à début mai soit quelques semaines seulement avant les épreuves du brevet des collèges. Au contraire la classe de troisième en français a été observée sur une séquence courte de 4 séances entre le 20 et le 29 mars.

- ceux créés par les chercheurs dans les cas où les SEV concernées n'étaient pas nommées par l'enseignant, ni en classe, ni lors de l'entretien.

Parmi ceux utilisés par les enseignants (en classe ou au cours de l'entretien) on trouve à la fois des termes assez génériques qui se réfèrent très explicitement à l'évaluation ou à des outils d'évaluation (ex : « *contrôle* », « *évaluation* », « *cahier de réussite* », « *évaluation formelle* », « *évaluation institutionnelle* », « *évaluation sommative* », « *autoévaluation* », « *évaluation informelle* »). Certains autres termes, sans faire explicitement référence à l'évaluation dans leur intitulé, y sont cependant explicitement associés dans la culture didactique de certaines disciplines (« *tâches finales* », « *tâches intermédiaires* », en anglais ; « *DS/devoir surveillé* », « *DM/devoir à la maison* », « *calcul mental* » en mathématiques ; « *dictée* » en français) ou dans la culture scolaire en général (« *révision* », « *interrogation* », « *exposé* »).

D'autres intitulés font référence à des dispositifs d'évaluation particuliers (« *contrôle flash* », « *quiz-quiz trade* », « *question flash* », « *teacher assistant* », « *activité mentale* », « *ilots bonifiés* ») dont certains désignent une forme compétitive teintée d'une dimension ludique (« *Défi-table* », « *Défi du jour* », « *Challenge group* », « *Joker* », « *Twictée* »).

Enfin, on trouve également des intitulés désignant des activités scolaires sans mention d'un caractère évaluatif explicite (« *maths* », « *poésie* », « *faire la date* », « *exercice d'entraînement* », « *exercice de remédiation* »).

L'analyse des entretiens avec les enseignants nous révèle que, les situations désignées par ces intitulés, sont évoquées par tous les enseignants pour décrire leurs pratiques évaluatives⁹ : on peut donc considérer que ce sont des situations explicitement évaluatives pour eux.

Les situations que nous avons dû nommer nous-mêmes faute d'une désignation par les enseignants, correspondent essentiellement à deux grands intitulés génériques :

- les « *corrections* » dont nous avons décliné l'appellation selon trois formes différentes selon qu'elles sont collectives, individuelles publiques ou individuelles privées
- les « *dialogues évaluatifs* » entre enseignants et élèves déclinés en trois formes selon qu'ils étaient collectifs, individuels ou mixtes.

La plupart des enseignants utilisent le terme de correction devant leurs élèves (seuls deux d'entre eux n'utilisent jamais ce terme : un enseignant d'école élémentaire et une enseignante de collège). Lorsque ce n'est pas le cas et qu'ils ne l'évoquent pas non plus durant l'entretien, nous avons nous-mêmes désigné les SEV concernées par ce terme.

Bien que nous en ayons observé dans toutes les classes, on constate que ces activités de correction qui, pour nous et en référence à notre définition correspondent à une situation évaluative, ne sont pas décrites comme telles par tous les enseignants : cinq d'entre eux ne les évoquent pas lors de

⁹ Rappelons que les entretiens ont lieu à l'issue de la phase d'observation et que les enseignants ont été informés dès la prise de contact qu'ils seront amenés à nous décrire leurs pratiques évaluatives aussi bien celles qui auront été filmées (« afin de mieux les comprendre ») que celles qu'ils n'auront pas eu l'occasion de mettre en œuvre pendant cette période.

l'entretien (deux enseignants d'école élémentaire et trois de collège). Pour les huit autres enseignants qui les mentionnent lors de l'entretien, on peut considérer que ces activités de correction sont associées à une pratique évaluative, elle est même « conscientisée » de façon explicite comme telle par deux d'entre eux, en témoignent ces extraits d'entretien :

EE6¹⁰ : « (...) C'est une évidence, pour moi, mais je sais pas, elle doit d'abord être utile pour les élèves, donc **pour moi, une correction collective, c'est déjà une évaluation**, c'est-à-dire que si l'on repasse en revue une activité ou un exercice que l'on a pu faire individuellement ou en binôme, peu importe le mode de travail, si on repasse collectivement derrière pour voir qui a pu faire des erreurs, pourquoi, échanger sur les procédures, les outils que l'on a pu utiliser, c'est déjà une évaluation et ça apporte beaucoup d'informations sur qui sait pertinemment et est autonome, sait utiliser ces outils là, au final, c'est ce que l'on demande aux élèves, c'est d'accéder à l'autonomie, donc voilà, je suis plutôt... C'est plutôt mon fonctionnement « naturel »... »

EE5 : « J'essaye, quand je peux et je pense que je l'ai fait dans toutes les vidéos, **de corriger avec les enfants** les fichiers. Je passe dans les rangs et quand l'enfant a bon, je dis que c'est bon, s'il se trompe, j'essaye de lui expliquer où il s'est trompé, pourquoi il s'est trompé et je refais verbaliser, donc... » (...)

Enq : « Pendant qu'ils sont en train de faire les exercices par exemple... »

EE5 : « Ouais, parce que je me dis que corriger quand ils sont pas là, ils ne reviennent pas dessus, ils ne comprennent pas, cela n'a pas de sens et je pense que le sens, c'est important pour la compréhension, donc j'essaye de faire ça et je pense l'avoir fait sur tous les exercices que j'ai donnés pendant que j'étais filmée. Donc c'est un peu long, cela demande du temps, souvent, les enfants s'impatientent, c'est l'aspect un peu négatif, mais c'est formateur pour les élèves, donc c'est ce que j'essaie de faire quoi. »

Enq : « D'accord. Donc, tu passes à côté d'eux pendant qu'ils sont en train de faire et tu intervies même s'ils ont pas terminé, par exemple, un exercice... »

EE5 : « Oui, je lui dis « oh regarde ! Tu as écrit ça là, pourquoi tu as écrit ça comme ça ? » donc voilà... Des fois, c'est bon aussi ! Je n'intervies pas seulement quand ils se trompent, j'intervies aussi quand c'est bon pour qu'ils verbalisent et pour qu'ils m'expliquent. »

Enq : « Donc, en fait, systématiquement, tu circules quoi, en fait ? Dans ces périodes d'exercice, tu circules systématiquement et tu intervies... »

EE5 : « Voilà, et **c'est une manière pour moi d'évaluer leur travail.** »

Lors de la phase de codage, le dialogue évaluatif est un intitulé que nous avons choisi (par emprunt à Mottier-Lopez, 2015) pour désigner des situations d'interaction évaluatives orales entre élèves et enseignants. Ces situations s'observent à l'occasion d'activités scolaires diverses et dans toutes les classes de l'échantillon mais ne font, la plupart du temps, jamais l'objet d'une désignation en classe par les enseignants. Elles ne sont évoquées, lors de l'entretien, que par 7 enseignants, dont on peut donc penser qu'ils les identifient à une activité évaluative, quelquefois de façon très explicite comme en témoignent les extraits d'entretiens ci-dessous :

¹⁰ Dans la transcription des entretiens, le chercheur est désigné par « Enq », l'enseignant son code. Les propos transcrits en gras sont soulignés par nous.

EE5 : « Alors, **les évaluations**, j'en fais beaucoup **dans la classe en fait où j'observe et je questionne les élèves** et j'essaie de donner du sens aux apprentissages, je leur explique pourquoi on apprend certaines choses, pourquoi on apprend les mots-outils par exemple, à quoi ça sert, j'essaie de donner du sens pour qu'ils apprennent mieux et pour qu'ils restituent mieux aussi.

EE6 : « Alors, **les pratiques d'évaluations**, elles peuvent **passer par la reformulation** aussi, on fait une expérience, on peut expliquer pourquoi elle a réussi ou pourquoi elle a échoué et puis **on peut voir** aussi dans la reformulation **si le vocabulaire que l'on a travaillé autour de telle ou telle notion est réinvesti** etc... »

Une référence plus ou moins explicite à l'évaluation dans leur présentation aux élèves par les enseignants.

Cette première exploration qualitative de l'activité évaluative des classes, par le biais de leur mode de dénomination par les enseignants en classe et de leur évocation (ou non) lors de l'entretien, nous permet de constater qu'une certaine partie d'entre elles ne sont pas repérées par tous les enseignants comme explicitement évaluatives.

Nous pouvons poursuivre cette étude du caractère plus ou moins explicite de ces situations aux yeux des enseignants, de façon plus précise, en analysant les différentes modalités qu'ils utilisent pour présenter celles-ci à leurs élèves (relevées dans les enregistrements vidéo pour chacune des SEV). A partir des indicateurs dont nous disposons, nous repérons quatre grands types de présentation possibles dont la distribution dans l'ensemble du corpus et en fonction du niveau scolaire est présentée dans le tableau ci-dessous.

Tableau IV. Fréquence des modalités de présentation des SEV par les enseignants aux élèves

Modalités de présentation de la situation aux élèves	Ecole élémentaire		Collège		Total	
	N	%	N	%	N	%
Aucune désignation	84	38,3	8	6,1	93	26,5
Rituel non évaluatif	33	15,1	32	24,2	65	18,5
Désignation non explicitement évaluative	37	16,9	29	22,0	66	18,8
Désignation explicitement évaluative	65	29,7	63	47,7	127	36,1
<i>Annonce immédiate</i>	26	11,9	32	24,2	57	16,2
<i>Annonce anticipée</i>	15	6,8	9	6,8	24	6,8
<i>Rituel évaluatif</i>	24	11,0	22	16,7	46	13,1
Totaux	219	100,0	132	100,0	351	100,0

La modalité la plus fréquente dans l'ensemble de notre corpus (36% des situations) correspond à une présentation explicitement évaluative de la situation par les enseignants le plus souvent sous forme d'une annonce immédiate (dans 16% des situations), moins fréquemment sous la forme d'un rituel explicitement évaluatif (13% des situations) et très peu souvent sous forme d'une annonce anticipée (seulement 6,8% des cas). Un peu plus du quart des situations évaluatives observées

(26,5%) ne font, cependant, l'objet d'aucune présentation, ni désignation particulière de la part des enseignants vis-à-vis de leurs élèves : l'enseignant lance l'activité directement sans la nommer ni l'annoncer explicitement aux élèves.

Enfin, les deux autres formes de présentation s'observent à part égale dans le corpus (environ 18% chacune) : soit la situation fait l'objet d'une présentation aux élèves mais sous une forme non explicitement évaluative (le plus souvent en référence à une activité scolaire « ordinaire » : « *on corrige l'exercice* », « *on passe aux maths* » ...) soit la situation ne fait pas l'objet d'une présentation, mais est engagée sous la forme d'un rituel,¹¹ sans référence cependant à une activité évaluative.

A la lecture du tableau on remarquera également qu'à l'école élémentaire, la pratique la plus fréquente (plus de 38% de situations) consiste à engager l'activité évaluative sans présentation ni désignation particulière de la part des enseignants, alors que c'est une pratique minoritaire au collège (6% seulement des SEV). Au collège, c'est une présentation explicitement évaluative de la situation qui est la plus fréquente (dans presque la moitié des cas), alors que ce n'est le cas que de 30 % des situations, dans les classes élémentaires.

Notons enfin qu'il arrive également, que certains enseignants évoquent et désignent certaines situations comme explicitement évaluatives lors de l'entretien mais utilisent un terme plus « neutre » devant leur élèves. C'est le cas d'un enseignant de cycle 3 qui décrit, lors de l'entretien, ses « *évaluations formelles* » en mathématiques et en français qu'il organise systématiquement en fin de séquence mais qui, lorsqu'il les présente aux élèves, parle « *d'exercices à réaliser en autonomie* » (lors d'une situation observée en mathématiques) ou annonce « *passer aux choses sérieuses* » (lors d'une évaluation de grammaire). C'est le cas, également d'une enseignante de cycle 2 qui lors de l'évaluation en connaissance du monde, présente cette activité aux élèves comme étant « *des exercices pour savoir ce que vous avez retenu* ».

Le caractère plus ou moins formel de ces situations évaluatives

Une analyse plus qualitative de l'organisation de ces différentes situations évaluatives, telle qu'elle apparaît sur les enregistrements vidéo, nous a permis de repérer une autre dimension qui peut les distinguer et/ou les rassembler entre elles. En effet, leur caractère plus ou moins formel oppose nettement certaines d'entre elles, qui présentent des modalités d'organisation très formelles voire ritualisées, à celles qui prennent la forme d'activités scolaires plus banales et plus modulables.

Le caractère formel des premières se repère tout d'abord du point de vue de leur organisation matérielle qui symbolise, à elle seule quelquefois, le caractère évaluatif de la situation, dont certaines formes ne sont pas sans rappeler les rituels d'examens (classeurs entre les élèves, un seul élève par table, rappel de la consigne de « ne pas copier »...). Les tâches proposées aux élèves sont en général les mêmes pour toute la classe (ou pour un même groupe d'élèves) et ils les réalisent tous, soit de façon simultanée (lorsque ce sont des productions écrites), soit de façon successive (pour l'oral).

¹¹ . A noter que le fait de disposer d'un enregistrement des classes sur un temps long a permis d'identifier très facilement ces activités ritualisées.

Leur organisation temporelle est donc très structurée du point de vue de la programmation de ces situations qui est anticipée par l'enseignant (aucune de ces situations n'arrive de façon « impromptue »), selon un calendrier précis annoncé aux élèves ou un rituel.¹² Leur déroulement est également très souvent précisément borné : épreuves chronométrées ou durée fixée annoncée aux élèves, « top départ »/« top de fin » ... Les formes d'appréciation utilisées par les enseignants, lors de ces situations, présentent un caractère très codifié, souvent avec un recours à la notation chiffrée ou à d'autres symbolisations très précises. Enfin, les modalités de communication des « résultats » des élèves et des appréciations des enseignants, prennent souvent une forme scénarisée. Elles se tiennent à un moment particulier, les commentaires des enseignants à propos de la performance des élèves font l'objet d'une communication souvent publique, collective et/ou individualisée.

A l'opposé, on trouve des situations évaluatives qui prennent la forme d'activités scolaires plus ordinaires, du point de vue de leur déroulement (pas de calendrier précis, ne faisant pas nécessairement l'objet d'une annonce ni de présentation particulière aux élèves). Ces situations, si elles sont souvent prévues à l'avance par les enseignants, peuvent également sembler se décider « sur l'instant ». Leurs formes sont plus variées et plus souples, même à l'échelle d'une même classe et d'un même enseignant, tous les élèves ne sont pas nécessairement concernés par ces situations. Le rapport au temps y est moins strict : si les élèves n'ont pas terminé leur production, ils peuvent la reprendre plus tard mais aussi, dans d'autres cas, l'abandonner ; les enseignants peuvent également selon les cas ajourner, modifier, différer la ou les tâches proposées aux élèves. Les appréciations des enseignants y sont exprimées selon un registre varié, sous une grande diversité de formes pour un même enseignant et une même classe : notes chiffrée ou symboles mais aussi appréciations orales ou écrites brèves ou plus développées, postures (hochements de têtes approuvateurs ou désapprouvateurs, gestes de la main, regards appuyés/étonnés/circonspects ...) et ne concernent pas nécessairement, tous les élèves au même moment.

Lors de l'entretien, deux enseignants évoquent eux-mêmes ce caractère plus ou moins formel de certaines de leurs pratiques évaluatives mais en signalant seulement certaines des dimensions évoquées ci-dessus. Ainsi, pour l'une de ces enseignantes (EC2, anglais, troisième) si la pratique d'évaluation qu'elle qualifie elle-même d'informelle présente certains caractères néanmoins assez formels (rituel, quasi systématisme à chaque début de cours...), sa nature « *informelle* » semble être surtout associée, pour elle, au fait qu'elle n'exprime pas de façon codifiée, explicite et individualisée ses appréciations aux élèves lors de cette situation. Cette pratique semble être avant tout conçue pour elle-même, de façon à adapter les contenus de ses séances futures en fonction des difficultés des élèves qu'elle peut repérer lors de ces évaluations.

¹² Exemples : Dans une classe de CM l'enseignante commence toutes les matinées par trois interrogations successives en grammaire, mathématiques et anglais selon des modalités identiques chaque jour. Dans une classe d'anglais à chaque début de séance deux élèves (désignés à l'avance comme « teacher assistant ») interrogent leurs camarades oralement et leur prestation est notée par l'enseignante en accord avec leurs camarades.

EC2 (...) « Ensuite, à chaque début d'heure, on a un petit rituel de reprise de la séance précédente, ça se fait très souvent à l'oral donc voilà, **cela me permet moi d'évaluer de façon informelle** en voyant un petit peu ce qu'ont retenu les élèves de manière informelle. »

Enq : « Systématiquement, en début de cours, ils savent que... »

EC2 : « Quasiment systématiquement oui, pas forcément systématiquement... »

Enq : « Et ils le savent ? Vous le dites en début d'année... »

EC2 : « Oui oui voilà et puis cela s'instaure par habitude, cela devient un rituel ouais... »

Enq : « Et là, par exemple, quels outils vous utilisez pour évaluer ? »

EC2 : « Je vous dis hein, **c'est quelque chose d'assez informel, je ne prends pas forcément de cahier...** »

Enq : « Vous ne prenez pas de notes ? Vous ne mettez pas des points ? »

EC2 : « Non, pas forcément. Après, je peux prendre des notes sur certains points qui auront posé problème pour y revenir mais pas forcément par rapport à l'élève. »

Enq : « Oui, ce n'est pas une évaluation spécifique, individuelle, codifiée... »

EC2 : « **Non non, je ne fais pas de retour sur cet exercice... C'est pour me rendre compte de ce qui est resté auprès des élèves et de savoir s'il va falloir de la remédiation pour certains points...** »

Pour un autre enseignant de l'échantillon, qui utilise les deux termes « *formelle* » et « *informelle* » pour qualifier certaines de ses pratiques d'évaluation (EE4, voir extraits en annexe 6) la distinction entre les deux termes n'est pas très facile à établir. Cependant, il semble mobiliser des critères assez proches de ceux de sa collègue : appréciation systématique individualisée de la production des élèves pour l'évaluation formelle - prise d'information sans communication aux élèves (à destination surtout de l'enseignant) pour l'évaluation informelle.

Une proposition de catégorisation de l'ensemble des situations évaluatives observées.

Ces premières analyses qualitatives de l'activité évaluative des classes et de la diversité que peuvent prendre ses formes ne sont pas sans rappeler, par quelques aspects, certaines typologies décrites par la littérature abondante sur l'évaluation et ses modélisations.

Ainsi, le caractère très formel de certaines situations évaluatives observées dans notre corpus et décrit plus haut, peut être rapproché de certaines caractéristiques de l'évaluation sommative ou certificative décrites dans les modélisations assez anciennes de l'évaluation scolaire. Cependant, la distinction sommative/formative, proposée dans ces modèles théoriques, ne semble pas complètement opératoire pour distinguer/regrouper l'ensemble des situations évaluatives issues de l'observation des pratiques dans les 13 classes concernées.

En effet, si certaines d'entre elles peuvent clairement être définies comme sommatives (les évaluations de fin de séquence observées dans certaines classes élémentaires par exemple, les devoirs surveillés en mathématiques ou encore les tâches finales en anglais), d'autres en revanche, présentent un statut plus ambigu. Certaines peuvent tout à la fois revêtir le caractère formel d'évaluations sommatives, tout en ayant une fonction plutôt formative. C'est le cas, par exemple, d'une situation observée dans la classe de mathématiques en troisième, au cours de laquelle la communication des résultats du DS fournit l'occasion d'activités de remédiation pour certains élèves. Après une phase de correction et d'entraînement sur le même type d'exercices, ces élèves

sont amenés à repasser la partie de l'évaluation qu'ils n'ont pas validée lors de leur première prestation. Les fonctions sommatives et formatives de l'évaluation apparaissent très « mêlées » dans ce type de situation.

Certaines autres situations évaluatives, tout en poursuivant un objectif formatif, n'en présentent pas moins les caractéristiques formelles d'évaluations sommatives. Telle cette pratique, observée dans une classe de CM, proposant chaque matin aux élèves d'éprouver leurs connaissances liées aux apprentissages en cours en mathématiques, grammaire et anglais et qui leur permet, par le biais de l'enregistrement de leurs performances sur des grilles récapitulatives, d'observer leur progression.

D'autres auteurs, dans des conceptualisations plus récentes de l'activité évaluative des enseignants, soulignent comme nous l'avons fait plus haut, le caractère plus ou moins formel de certaines d'entre elles. Ils proposent des critères visant à distinguer les évaluations formelles/informelles (Ruiz-Primo et Furtak cités par Mottier-Lopez, 2015) mais uniquement dans le cadre d'une évaluation formative. Ces auteurs se situent, en effet, dans une démarche qui cherche avant tout à décrire les conditions dans lesquelles ces différents types d'évaluation peuvent participer à la régulation des apprentissages des élèves. Or à ce stade de notre étude, nous ne cherchons ni à caractériser les objets d'évaluation, ni à analyser les effets que peuvent produire ces pratiques évaluatives sur les apprentissages des élèves : nous nous contentons d'en décrire la variété sans présager *a priori* de leur dimension plus ou moins formative, au sens où l'entendent ces auteurs. Pour ce faire, il faudrait conduire une analyse très précise des interactions verbales entre enseignants et élèves sur la base du verbatim des différentes situations de notre corpus. Dans la plupart des cas, les données que nous avons recueillies le permettent (enregistrements vidéos et audio via le dictaphone porté par l'enseignant lors de ses échanges soit collectifs soit individuels avec les élèves), ce sera l'objet d'une phase ultérieure de l'analyse de notre corpus.

C'est pourquoi, ces différentes typologies de l'activité évaluative, ne nous ont pas semblé complètement satisfaisantes pour pouvoir opérer la catégorisation des situations observées dans notre recherche. Nous avons préféré procéder selon une démarche plus inductive, à partir de la variété des 351 SEV et des 57 intitulés initiaux. Pour ce faire, nous avons élaboré des regroupements progressifs et successifs, rassemblant les situations présentant des caractéristiques communes selon les deux dimensions décrites plus haut : - le caractère plus ou moins explicite de la dimension évaluative des SEV - le caractère plus ou moins formel de leurs différentes caractéristiques.

Nous sommes ainsi, assez vite, parvenus à distinguer les situations les plus formelles et explicitement évaluatives et à les regrouper dans un ensemble que nous avons dénommé « situations évaluatives formalisées explicites ». Le reste du corpus présentait comme caractéristique principale d'être constitué de situations évaluatives relevant d'une forme interactive entre enseignants et élèves. Mais il nous a paru un ensemble encore trop hétérogène, que les deux dimensions mobilisées (explicite/implicite ; formelle/informelle), peinaient à structurer clairement. Suite à une analyse plus minutieuse, nous avons fini par les distinguer sur le plan de leur organisation temporelle en

tenant compte du moment auquel intervient l'interaction entre les enseignants et les élèves : - soit en même temps que la réalisation par l'élève de la tâche/activité demandée (« situation évaluative interactive simultanée ») soit de façon postérieure à la production de l'élève (« situation évaluative interactive différée »).

Au terme de cette opération, nous arrivons donc à un regroupement de l'ensemble des 351 SEV¹³ du corpus selon trois catégories distinctes :

- situations évaluatives formalisées explicites
- situations évaluatives interactives simultanées
- situations évaluatives interactives différées

Enfin, les situations d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs (au demeurant assez peu nombreuses dans notre corpus) n'ont pas fait l'objet d'une catégorisation spécifique. Nous les avons plutôt considérées, comme des modalités particulières de l'une ou l'autre des trois catégories, lorsque tout ou une partie de la fonction évaluative (la prise d'information/la formulation des appréciations/la rétroaction) est déléguée par l'enseignant aux élèves, soit seul à propos de sa propre production (autoévaluation) soit entre eux (un élève à propos de la production d'un autre ou de plusieurs autres). Pour plus de clarté dans notre propos, elles feront néanmoins l'objet d'une présentation spécifique dans la suite de ce rapport.

Pour rendre compte de la distribution de ces différentes catégories dans l'ensemble du corpus, selon les principales dimensions mobilisées pour les regrouper, le tableau ci-dessous présente la fréquence des différentes SEV selon les trois catégories élaborées et les modalités de leur présentation par les enseignants aux élèves.

A la lecture de ce tableau on observe que la catégorie « formalisée explicite » regroupe les situations évaluatives les plus formelles du corpus : elles font presque toujours l'objet d'une présentation aux élèves (seules 2,4% d'entre elles ne sont pas présentées aux élèves) sous une forme en grande majorité explicitement évaluative (près des trois quarts) ou ritualisée (17%).

¹³ Selon les cas les regroupements de SEV selon ces trois grandes catégories se sont opérés : - soit au niveau des intitulés dans le cas où toutes les SEV regroupées sous le même intitulé s'avéraient homogènes du point de vue des deux dimensions considérées (caractère formel/non – caractère évaluatif explicite/non) - soit au niveau de chaque SEV lorsque qu'il s'avérait que sous le même intitulé, certaines d'entre elles présentaient des caractéristiques différentes selon les dimensions considérées, celles-ci étant alors regroupées dans une des trois catégories (en conservant leur intitulé initial pour garder la trace de cette opération).

Tableau V. Fréquence des différentes catégories de SEV en fonction des modalités de leur présentation par les enseignants aux élèves

Types de Situation évaluatives (SEV)	Modalités de présentation aux élèves								Total	
	Aucune		Ritualisée		Explicitement évaluative		Sans référence explicitement évaluative			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SEV Formalisées explicites	3	2,4	21	17,1	92	74,6	7	5,7	123	100
SEV Interactives différées	26	25	26	25	20	19,2	32	30,8	104	100
SEV Interactives simultanées	63	50,8	18	14,5	16	12,9	27	21,8	124	100

La catégorie « interactive simultanée » regroupe les situations évaluatives les plus informelles : la moitié d'entre-elles ne font l'objet d'aucune présentation aux élèves. Lorsqu'elles sont présentées aux élèves, c'est le plus souvent sans référence explicite à l'évaluation (22%) ou sous une forme ritualisée (14,5%), moins souvent de façon explicitement évaluative (13% seulement).

Enfin, la catégorie « interactive différée » occupe une situation un peu intermédiaire entre les deux premières. Elles regroupent des situations assez formelles, qui font le plus souvent l'objet d'une présentation aux élèves (75%) mais selon des formes variées (pas de forme prédominante) : un peu plus sous une forme non explicitement évaluative (31%) que ritualisée (25%) ou sans référence explicite à l'évaluation (19%).

Des catégories de situations évaluatives inégalement réparties selon les niveaux scolaires et les disciplines concernées.

Comme l'indique le tableau ci-après, les différentes catégories de SEV se répartissent de façon sensiblement égale dans l'ensemble de l'échantillon : les plus fréquentes sont les situations évaluatives interactives simultanées (35,3%) ainsi que les situations évaluatives formalisées explicites (35%), les situations évaluatives interactives différées représentant un peu moins de 30% du corpus. Cependant, selon le niveau de scolarisation, cette représentativité des trois catégories de SEV diffère.

A l'école élémentaire, ce sont très nettement, les situations évaluatives interactives simultanées qui sont les plus fréquentes (près de 44%) spécialement dans les petites classes (54,3% au CP), un peu moins en cycle 3 (un peu moins de 40%) et encore moins dans les deux classes de CP-CE1 (33,3%). Les deux autres catégories représentent dans l'ensemble du corpus de l'élémentaire, environ 28% chacune. En cycle 2, ce sont les évaluations formalisées explicites qui sont un peu plus fréquentes que les formes interactives différées, alors que c'est l'inverse en cycle 3. Cette hiérarchie des trois catégories de SEV est la même dans tous les niveaux, excepté pour le CP-CE1 où ce sont les situations formalisées explicites qui sont les plus représentées.

Tableau VI. Fréquence des trois types de SEV par degré, niveau de classe.

Types de Situations évaluatives (SEV)	Ecole Elémentaire					Collège			Total Classes
	CP	CP-CE1	CM2	CM1-2	Total	6ème	3ème	Total	
EVALUATION FORMALISEE EXPLICITE	19	14	5	23	61	24	38	62	123
<i>en %</i>	23,5	35,9	27,9	28,4	27,9	34,3	61,3	47,0	35,0
EVALUATION INTERACTIVE DIFFEREE	18	12	6	26	62	27	15	42	104
<i>en %</i>	22,2	30,8	33,3	32,1	28,3	38,6	24,2	31,8	29,6
EVALUATION INTERACTIVE SIMULTANEE	44	13	7	32	96	19	9	28	124
<i>en %</i>	54,3	33,3	38,9	39,5	43,8	27,1	14,5	21,2	35,3
Total	81	39	18	81	219	70	62	132	351
	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Au collège, ce sont les situations évaluatives formalisées explicites qui sont les plus fréquentes (47%) spécialement en troisième (61%), suivies des situations évaluatives interactives différées (près de 32%) davantage en 6^{ème} qu'en 3^{ème} (38,6% contre 24,2%) et enfin les situations évaluatives interactives simultanées qui représentent un peu plus de 21% du corpus du collège, davantage en 6^{ème} (27,1%) qu'en 3^{ème} (14,5%).

Les deux niveaux extrêmes du collège présentent donc des profils de pratiques évaluatives différents : en sixième, ce sont les formes interactives différées qui dominent, en troisième les évaluations formalisées explicites. Cependant, dans les deux cas, les formes interactives simultanées sont les moins fréquentes : elles semblent donc apparaître comme des situations évaluatives assez spécifiques de l'école élémentaire.

Le tableau suivant présente le détail de cette répartition du corpus de SEV dans les classes de collège en fonction des disciplines concernées.

Tableau VII. Fréquence des différents types de SEV au collège par discipline.

Types de SEV	Disciplines	Mathématiques	Français	Anglais	Ensemble collège
EVALUATION FORMALISEE EXPLICITE		28	8	26	62
<i>en %</i>		44,4	34,8	56,5	47,0
EVALUATION INTERACTIVE DIFFEREE		18	14	10	42
<i>en %</i>		28,6	60,9	21,7	31,8
EVALUATION INTERACTIVE SIMULTANEE		17	1	10	28
<i>en %</i>		27,0	4,3	21,7	21,2
Total		63	23	46	132
<i>en %</i>		100	100	100	100

On observe un profil de pratiques évaluatives assez comparables en anglais et en mathématiques avec une catégorie majoritaire : l'évaluation formalisée explicite (plus de 56% en anglais et plus de

44% en maths) et les deux autres représentées à part sensiblement égale (autour de 27-28% en maths et autour de 22% en anglais). En revanche en français, le profil apparaît plus différencié avec une catégorie largement prédominante : les situations évaluatives interactives différées (près de 61%), une autre très marginale, voire inexistante (une seule SEV interactive simultanée dans la classe de 6^{ème} et aucune dans la classe de 3^{ème}) et les situations évaluatives formalisées explicites qui représentent un peu plus du tiers des situations (près de 35%).

Les profils évaluatifs des classes.

Au-delà des tendances générales décrites ci-dessus pour chaque niveau, il est intéressant d'observer de façon plus détaillée, la répartition des différents types de SEV dans chacune des classes, pour repérer d'éventuels profils évaluatifs spécifiques. C'est ce que nous permettent de faire les tableaux VIII et IX qui suivent.

A l'école élémentaire rappelons, qu'en moyenne, ce sont les situations évaluatives interactives simultanées qui sont nettement plus fréquentes que les deux autres catégories qui, elles, se répartissent ensuite à égalité. On ne retrouve guère ce profil « moyen » au niveau des classes, exception faite de la classe EE7 qui s'en rapproche le plus (avec cependant un peu plus de formes interactives différées que d'évaluation formalisées explicites). Les observations formulées plus haut en fonction du degré scolaire semblent donc relativisées par l'examen classe par classe. La prédominance des situations interactives simultanées repérée, par exemple, sur l'ensemble du corpus de l'école élémentaire ne s'observe en fait que dans certaines classes seulement (EE4, EE5, EE6, EE7). Peut-être est-ce, là, une caractéristique davantage spécifique à certains enseignants ou au contexte : dans ce groupe on trouve, par exemple, les trois classes de REP et la seule classe de milieu rural.

On identifie trois groupes de profils dans l'ensemble des 7 classes concernées. Le premier rassemble trois classes qui présentent un profil fortement contrasté avec une catégorie de situations évaluatives dominante et une autre très marginale. C'est le cas de la classe EE2 (CP-CE1, urbain) dans laquelle les situations évaluatives formalisées explicites (près de 62%) s'opposent nettement aux formes interactives simultanées (moins de 10%). Il se peut, cependant, que le profil de cette classe soit expliqué en partie, par le fait que la période d'observation a correspondu à la passation d'évaluations « institutionnelles »¹⁴. C'est le cas également, mais dans la configuration inverse, des classes EE5 et EE6 : les formes évaluatives interactives simultanées y étant nettement dominantes (plus de 60%) et les formalisées explicites très peu fréquentes, notamment dans la classe EE6 qui est celle où leur présence est la plus faible de l'échantillon (une seule SEV de ce type)¹⁵. Encore une fois on peut, avec prudence, évoquer un possible effet de contexte, puisque ces classes de cycle 2 sont toutes les deux situées en REP.

¹⁴ Il s'agit d'évaluations passées à trois reprises au cours de l'année dans toutes les classes de CP de la circonscription. Les classes EE5 et EE6 sont également dans la même situation cependant on n'observe pas, pour autant, un taux aussi fort de situations formalisées explicites dans ces deux classes. Dans la classe EE6 il s'agit d'un choix de l'équipe pédagogique de l'école de faire passer les mêmes évaluations dans les classes de CP à trois reprises également au cours de l'année.

¹⁵ Il s'agit de la passation de l'évaluation institutionnelle signalée en note 13.

Tableau VIII. Fréquence des différents types de SEV dans les différentes classes à l'école élémentaire

Types de SEV	EE1 CP		EE2 CP-CE1		EE3 CM1-2		EE4 CM2		EE5 CP		EE6 CP-CE1		EE7 CM1-2		Total élémentaire	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EVALUATION FORMALISEE EXPLICITE	12	40	13	61,9	12	35,3	5	27,8	7	13,7	1	5,6	11	23,4	61	27,9
EVALUATION INTERACTIVE DIFFEREE	7	23,3	6	28,6	12	35,3	6	33,3	11	21,6	6	33,3	14	29,8	62	28,3
EVALUATION INTERACTIVE SIMULTANEE	11	36,7	2	9,5	10	29,4	7	38,9	33	64,7	11	61,1	22	46,8	96	43,8
Total par classe	30	100	21	100	34	100	18	100	51	100	18	100	47	100	219	100
Part du temps en situation évaluative	28,6%		37,4%		59,2%		57,1%		43,0%		44,7%		55,1%		45,3%	

Le second groupe est constitué de deux classes au profil moyennement contrasté (au sens où une catégorie de SEV domine mais de façon moins forte que dans le groupe précédent) : la classe EE7 (CM1-2, rural) avec presque la moitié (46,8%) des situations évaluatives interactives simultanées et moins d'un quart d'évaluations formalisées explicites (23,4%). La classe EE1 (CP, urbain) présente une configuration différente avec des évaluations formalisées explicites les plus fréquentes (à 40 %) et moins d'un quart de formes interactives différées.

Enfin, le troisième groupe présente des profils évaluatifs nettement plus équilibrés, chaque catégorie représentant entre 27 et 39 % de l'ensemble des situations évaluatives dans ces deux classes. Dans la classe EE3 (CM1-2, urbain) les évaluations formalisées explicites et les formes interactives différées sont à égalité, en EE4 (CM2, urbain REP) ce sont néanmoins les formes interactives simultanées qui se distinguent un peu plus des deux autres.

Si l'on complète cette description par la prise en compte de la durée consacrée à l'activité évaluative (dernière ligne du tableau VIII) on repère au final **trois profils de classes** :

- **une activité évaluative réduite et fortement formalisée et explicite** : dans ces classes (EE1, CP et EE2, CP-CE1) l'activité évaluative représente une part assez faible du temps de classe (moins de 40%) mais sous une forme, majoritairement, formalisée explicite (40 et 62%).
- **une activité évaluative modérée principalement sous une forme interactive simultanée** : dans ces classes (EE5, CP et EE6, CP-CE1), toutes les deux en REP, la part consacrée à l'activité évaluative est moyenne (entre 43 et 45%) réalisée très majoritairement sous une forme interactive simultanée (à plus de 60%) avec très peu d'évaluations formalisées explicites

- **une activité évaluative importante** (plus de la moitié du temps d'enseignement dans les trois classes de CM) **soit sous une forme assez équilibrée** entre les trois catégories d'évaluation (EE3), **soit** privilégiant **majoritairement la forme interactive simultanée** (EE4 et EE7) et accordant une part réduite à l'évaluation formalisée explicite.

Dans les 6 classes de collège, ce sont en moyenne, les situations évaluatives formalisées explicites qui dominent nettement puisqu'elles représentent près de la moitié du corpus (47%) et les formes interactives simultanées les moins fréquentes (moins d'un quart). On retrouve ce profil « moyen » dans la classe EC2 (troisième, en anglais) quoiqu'un peu accentué puisque les évaluations formalisées explicites y représentent plus de la moitié des situations (52,2%). La prédominance des évaluations formalisées explicites ne s'observe en réalité que dans la moitié des classes : les deux classes d'anglais et la classe de troisième en mathématiques qui présente la plus forte présence de cette catégorie de tout l'échantillon et qui est également, rappelons-le, la classe où l'activité évaluative est la plus fréquente (82% du temps) : ce qui constitue un profil évaluatif très particulier pour cette classe.

Tableau IX. Fréquence des différents types de SEV dans les différentes classes au collège

Types de SEV	EC1 6 ^{ème} anglais		EC2 3 ^{ème} anglais		EC3 6 ^{ème} maths		EC4 3 ^{ème} maths		EC5 6 ^{ème} français		EC6 3 ^{ème} français		Total Collège	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EVALUATION FORMALISEE EXPLICITE	14	60,9	12	52,2	4	12,1	24	80	6	42,9	2	22,2	62	47,0
EVALUATION INTERACTIVE DIFFEREE	4	17,4	6	26,1	16	48,5	2	6,7	7	50,0	7	77,8	42	31,8
EVALUATION INTERACTIVE SIMULTANEE	5	21,7	5	21,7	13	39,4	4	13,3	1	7,1	0	0,0	28	21,2
Total par classe	23	100	23	100	33	100	30	100	14	100	9	100	132	100
Part du temps en situation évaluative	59,6%		58,6%		61,2%		82,3%		23,3%		48,3%		55,2%	

Contrairement à l'école élémentaire, on ne trouve pas de classes au profil évaluatif équilibré entre les trois catégories de SEV et il est difficile de repérer des groupes de profils particuliers. Les régularités éventuelles semblent s'opérer, comme décrit plus haut, davantage au plan des disciplines concernées ou par niveau (6^{ème}/3^{ème}) que par un profil spécifique par classe.

Tout au plus, peut-on signaler la particularité de la classe EC3 (maths, 6^{ème} REP) qui est la seule de l'échantillon (tous niveaux confondus) dans laquelle les situations évaluatives interactives différées sont majoritaires et celle où les formes interactives simultanées sont les plus fréquentes au niveau du collège (presque 40%) : ces caractéristiques semblent la rapprocher davantage des profils évaluatifs des classes élémentaires (notamment celles de CM) que celles du collège.

Du point de vue de la durée, rappelons que le collège se caractérise par une activité évaluative nettement plus intense qu'à l'école élémentaire (10% de plus du temps d'enseignement consacré à l'évaluation) mais que les deux classes de français se démarquent nettement de cette tendance en consacrant moins de la moitié du temps de classe à celle-ci et en privilégiant surtout une évaluation interactive différée.

Suite à cette première approche globale des situations évaluatives observées dans notre échantillon, les chapitres suivants vont analyser, de façon plus précise, les différentes catégories présentées ci-dessus en mobilisant les indicateurs codés dans les vidéos de classe ainsi que le discours des enseignants décrivant leurs pratiques lors des entretiens.

IV.2 Les situations évaluatives formalisées explicites

Comme indiqué dans le chapitre précédent, nous trouvons dans notre corpus 123 situations qui sont à la fois les plus explicitement évaluatives (tous les enseignants les évoquent lors de l'entretien et les trois quarts d'entre elles sont présentées comme telles aux élèves) et les plus formelles au plan de leur organisation temporelle, matérielle, et communicationnelle (voir plus haut). Elles se répartissent, à égalité, entre les deux niveaux scolaires (école élémentaire : 61 et collège : 62)¹⁶ mais selon, rappelons-le (cf tableau VI.) une importance relative plus grande en collège (presque la moitié des situations évaluatives observées à ce niveau) qu'à l'école élémentaire (un peu plus du quart). Enfin, si on trouve ces situations évaluatives formalisées explicites dans toutes les classes de l'échantillon, signalons néanmoins que nous n'en avons observé qu'une seule dans une des classes de CP-CE1 (EE6) lors de la période concernée¹⁷.

Nous analyserons, dans un premier temps, les modalités de participation des élèves ainsi que les supports utilisés par les enseignants et/ou les élèves lors de ce type de situations, puis nous présenterons ce que les enseignants en disent lors de l'entretien.

Modalités de participation des élèves

On trouvera dans le tableau de l'annexe 7 la fréquence des différentes modalités de participation des élèves lors des situations évaluatives formalisées explicites.

Notons, tout d'abord, que dans 13 cas (sur 123) aucune participation des élèves autre que leur écoute, n'est observée. Cette situation se présente dans 4 des 6 classes de collège (elle n'est observée dans aucune des classes élémentaires) et correspond à deux types de cas.

Dans trois de ces classes, on les observe à l'occasion de la restitution par les enseignants à leurs élèves de productions que ces derniers ont effectuées antérieurement. Les enseignants émettent alors des commentaires collectifs et/ou individuels oraux publics sur les performances des élèves,

¹⁶ Pour le détail voir tableau en annexe 7

¹⁷ C'est aussi la classe dont la durée observée est la plus faible de l'échantillon élémentaire (6h36) ce qui peut-être expliquer la plus faible présence des évaluations formalisées explicites

sans que ces derniers soient invités à participer d'une quelconque façon (c'est le cas en mathématiques, en troisième, à propos d'un DS ou en français, en sixième, à propos d'un contrôle de connaissances) et une correction collective, impliquant une participation des élèves, est proposée à un autre moment. Il s'agit, en fait, de cas un peu exceptionnels car la plupart du temps (on le verra par la suite) la restitution de travaux des élèves est suivie immédiatement d'une correction au cours de laquelle ceux-ci sont amenés à participer de façon diverse. C'est également le cas dans la classe EC3 (mathématiques, 6^{ème}) sous une forme qui ne semble pas anticipée par l'enseignante, puisque c'est suite à la sollicitation d'une élève, qu'elle rend les copies à ses élèves et qu'elle « improvise » une correction magistrale au tableau de l'un des exercices le moins réussi par les élèves, sans que ceux-ci soient sollicités lors de cette correction.

Le second type de situation sans participation des élèves s'observe dans deux classes lors d'une pratique plus ritualisée dite des « îlots bonifiés ». L'enseignante passe auprès de différents groupes d'élèves (par tables) et porte une appréciation individuelle et/ou collective (sous forme de points rouge ou vert) à propos « *de leur participation en classe, leur travail de groupe, de leurs devoirs à faire à la maison* » (EC2). Cette pratique est très systématique dans la classe d'anglais en troisième (présente lors de 8 des 10 séances observées) et de façon plus ponctuelle (observée une seule fois) dans la classe de mathématiques en troisième. L'évaluation des enseignantes peut intervenir à n'importe quel moment de la séance, elle ne s'accompagne pas toujours d'un commentaire oral et les élèves ne sont invités à participer d'aucune façon : le plus souvent ils se contentent de regarder l'appréciation portée par l'enseignante sur la fiche sans faire de commentaires ; quelquefois ils semblent, même, ne pas y porter une grande attention.

Mis à part ces cas particuliers, les modalités de participation des élèves les plus fréquemment observées sont les suivantes :

- une intervention individuelle orale (dans 87 cas sur 123) des élèves depuis leur place
- une production individuelle écrite (69 cas sur 123)
- une intervention individuelle (écrite et/ou orale) d'un élève devant la classe « au tableau » (22 cas sur 123).¹⁸

Dans ces trois cas, l'élève peut se trouver en position de production (il effectue une tâche demandée par l'enseignant ou fournit une réponse à une question) et/ou en position de correction d'une production effectuée auparavant (la sienne ou celle d'un autre élève). On observe ces diverses modalités à l'école élémentaire, par exemple lors de la correction de contrôles de connaissances quotidiens en grammaire dans une classe de CM1-2, de la correction de dictée en CM1-2 et en CP, de l'interrogation orale d'élèves en poésie en CM2, en calcul mental et en lecture oralisée dans une autre classe de CP. On les observe également dans les classes de collège le plus souvent pour corriger des productions écrites (brevet blanc, « *questions flash* », « *activité mentale* », « *DM* », « *dictée* ») et sous forme d'interrogation orale des élèves (en mathématiques et en français en troisième).

¹⁸ Le total de la fréquence des différentes modalités excède le nombre total des 123 situations évaluatives concernées puisque, bien sûr, plusieurs formes de participation des élèves peuvent s'observer lors d'une même situation.

A noter que deux enseignants (EE6, CP-CE1¹⁹ et EC2, anglais 3ème) n'envoient jamais d'élèves au tableau lors de ces situations formalisées explicites. Cette forme de participation des élèves est utilisée dans toutes les autres classes pour des activités de correction et pour seulement cinq d'entre elles (2 en collège et 3 en élémentaire) dans le cadre d'une interrogation orale des élèves.

On remarque également d'autres formes de participation des élèves plus particulières mais plus rares (17 cas codés « ACT »)²⁰. Ainsi dans trois classes, les élèves peuvent être placés en position d'évaluateurs de leurs camarades lorsqu'ils sont, par exemple, invités à les interroger ou à leur proposer des exercices et qu'ils les évaluent en formulant une appréciation ou en apportant une correction. C'est le cas, de façon ponctuelle, dans une classe de CM1-2 (interrogation orale mutuelle lors de l'exposé d'un travail de groupes en sciences) mais de façon beaucoup plus régulière en anglais dans l'autre classe de CM1-2 (rituel quotidien) et en sixième où, à chaque début de séance, un binôme d'élèves interroge ses camarades et fait l'objet d'une notation à l'issue de sa prestation (« *teacher assistant* »). Nous reviendrons plus en détail sur ces situations dans le chapitre sur l'évaluation entre pairs dont relèvent ces pratiques. Dans les autres cas, les « actions » que les élèves sont invités à réaliser lors de ces situations, consistent surtout à relever les appréciations (sous différentes formes symboliques : notes, lettres, couleurs ...) obtenues lors de ces évaluations dans un support spécifique (grille, cahier, carnet de correspondance...).

Nous avons également relevé d'autres modes de participation des élèves relatifs au travail de groupe, là encore assez marginaux dans le corpus (11 cas). Ils se présentent sous deux formes principales : - des interactions orales entre élèves lors de la production d'une tâche à réaliser collectivement - une présentation orale du travail de groupe. On les trouve dans les deux classes d'anglais du collège : réalisations collectives d'une affiche (« *tâche intermédiaire* ») et d'une vidéo (« *tâche finale* ») en troisième ; préparation collective de questions pour des contrôles de connaissances sur le lexique oral (« *challenge group* ») en sixième. Elles s'observent également, en mathématiques en troisième, lors de la résolution collective d'un problème (« *tâche à prise d'initiative* ») ou lors de l'entraînement à l'exposé oral de l'EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires) dans le cadre de la préparation à l'épreuve du brevet des collèges. C'est le cas aussi dans une classe de CM1-2, lors de la réalisation, en binôme, d'exercices de mathématique sur tablettes numériques (« *Défi-table* ») et lors de l'exposé d'un travail de groupes en sciences.

Supports utilisés par les enseignants et/ou les élèves

On trouvera dans le tableau de l'annexe 7 la fréquence d'utilisation des différents supports lors des situations évaluatives formalisées explicites.

Constatons d'abord que 3 des 123 situations évaluatives du corpus ne requièrent l'utilisation d'aucun support matériel : on les observe dans la classe de CM2 lors de l'interrogation orale d'élèves en poésie ou en mathématiques (contrôle de connaissances sur la définition de périmètre). Le

¹⁹ A noter que dans cette classe on n'observe qu'une seule SEV de type Formalisée Explicite

²⁰ Ce code a été utilisé pour désigner une action que l'élève réalise, lors de la situation observée, autre qu'une production écrite ou orale.

troisième cas correspond à la situation déjà évoquée plus haut lorsque l'enseignante de mathématiques commente à ses élèves les résultats du DS (dont elle va rendre et corriger les copies à un autre moment). Les 120 autres situations se déroulent à l'aide d'au moins un support et au maximum quatre.

Les supports les plus fréquemment observés sont ceux sur lesquels les élèves sont amenés à produire la tâche ou l'activité demandée. Il s'agit le plus souvent de copie/cahier des élèves (46 cas) ou de fiches réalisées par l'enseignant (45 cas sur 123) dont l'usage est observé dans toutes les classes de l'échantillon. Ces fiches peuvent être, selon les cas, celles sur lesquelles l'élève écrit ou bien n'être qu'un support de lecture de la tâche ou de la consigne à effectuer, tout comme le tableau (29 cas) et être alors associés à une copie ou un cahier sur le(la)quel(le) l'élève réalise l'activité demandée. L'usage de l'ardoise est moins fréquent (15 cas), il s'observe dans deux classes de sixième au collège pour des contrôles de connaissances rapides en lexique (anglais) et en orthographe grammaticale en français (« *contrôle flash* ») et dans quatre classes élémentaires (surtout en cycle 2) pour la dictée et le calcul mental. Le livre n'est utilisé que dans 3 cas seulement dans une classe de CP, lors de la lecture oralisée d'un album, pratiquée successivement par différents élèves et sous forme d'un livret d'évaluation dans l'autre classe de CP²¹.

Enfin, dans certains cas plus rares (6/123), ce sont les élèves qui produisent eux-mêmes un support : par exemple, des notes écrites servant de base à la présentation vidéo (« *tâche finale* » en anglais en troisième) que l'enseignante va corriger/valider avant que les élèves n'aillent s'enregistrer en vidéo dans une autre salle. C'est aussi le cas lors de l'entraînement à l'oral d'EPI (mathématiques en troisième) pour lequel les élèves ont produit, selon les cas, des fiches, des diaporamas ou des affiches. On le rencontre aussi, dans une classe de CM1-2 dans laquelle les groupes doivent produire, chacun le schéma d'une éclipse, ou encore dans la même classe lorsque les élèves doivent rédiger, sous forme de « tweet », un corrigé de la dictée réalisée par une autre classe (« *twictée* », EE7).

On note par ailleurs, dans ces situations évaluatives formalisées explicites, l'utilisation assez fréquente (38 cas sur 123) de grilles d'évaluation (intitulées aussi par plusieurs enseignants « *grilles de compétences* »). Elles se présentent, habituellement, sous la forme de tableaux présentant plusieurs « *items* » qui permettent de collecter les appréciations formulées par les enseignants sous différentes formes (notes chiffrées, couleurs, catégories lexicales ...). Dans la plupart des classes, elles sont en version papier mais on en trouve également sous forme numérique, par exemple dans une classe de CM1-2, lors des interrogations orales quotidiennes en grammaire et en mathématiques, à l'issue desquelles l'enseignante saisit, dans une grille numérisée qu'elle projette devant l'ensemble de la classe, le score obtenu et annoncé par chaque élève. La plupart du temps, ces grilles sont renseignées par l'enseignant mais dans certains cas ce sont les élèves qui reportent, eux-mêmes, les appréciations. Dans une classe de CP l'enseignante utilise au cours de la journée des symboles (en forme de pingouins), qu'elle déplace sur une affiche collective sur une échelle de couleur graduée (vert-orange-rouge) pour réguler le comportement des élèves : en fin de journée les élèves colorient

²¹ . Il s'agit dans ce cas d'une évaluation « institutionnelle » passée à tous les élèves de CP de la circonscription.

sur leur fiche leur pingouin en fonction de l'appréciation obtenue. Dans une autre classe de CP, les élèves complètent eux-mêmes leur « *cahier de réussite* » qui récapitule leurs acquis.

L'usage de ces grilles a été observé dans la plupart des classes et/ou nous a été rapporté par les enseignants lors de l'entretien lorsqu'elles n'ont pas été utilisées au cours de la période filmée : l'enseignante de français en sixième nous présente, par exemple, les grilles d'évaluation qu'elle utilise pour l'évaluation de l'oral, de la tenue des classeurs par les élèves et de l'expression écrite (voir quelques exemples en annexe 7 bis). Ces grilles sont les documents qui nous ont été les plus fréquemment confiés par les enseignants à l'issue de la période d'observation.

Un autre type de supports (26 cas) repérés dans les classes lors de ces situations évaluatives formalisées explicites est celui qui permet d'apporter une aide aux élèves lors de la réalisation de la tâche qu'ils ont à effectuer. C'est le cas, en anglais dans la classe de sixième, lorsque les élèves peuvent s'aider de leur cahier pour formuler des questions à leurs camarades (contrôle de connaissances sur l'heure) ou pour y répondre (« *teacher assistant* »). Il peut s'agir, aussi, du recours possible, et souvent encouragé par les enseignants, aux affichages réalisés par la classe. Ainsi en anglais en troisième, une carte mentale a été réalisée collectivement sur le thème du changement climatique avant que les élèves ne rédigent leur présentation pour le réaliser leur message vidéo; en CM2, lors de la phase de relecture individuelle de la dictée, l'enseignant encourage explicitement ses élèves à s'aider des affichages conçus, par lui, sous leur dictée à l'issue des leçons de grammaire.

Dans d'autres classes, ces aides sont réalisées par l'enseignant : en CP, l'enseignante interroge un élève sur la date du jour lors d'un rituel évaluatif et lui rappelle la possibilité de s'aider des affichages correspondants. En CM1-2, lors des rituels évaluatifs quotidiens en anglais, les élèves peuvent s'aider des flashcards utilisées par l'enseignante lors des leçons. Enfin, dans quelques cas, les aides peuvent être du matériel mis à disposition des élèves, comme les cubes qu'une enseignante de CP propose de manipuler, à plusieurs élèves en difficulté, pour les aider à réaliser les exercices d'une évaluation en numération ; ou encore la calculatrice que l'enseignante de mathématiques propose à un élève de troisième d'utiliser, lors de la correction de son contrôle, pour vérifier ses calculs.

Enfin, la pratique du corrigé distribué aux élèves par l'enseignant n'est pas très répandue. On ne la relève qu'à deux reprises : dans la classe de mathématiques en troisième, pour la correction du contrôle par une partie des élèves (ceux qui sont invités par l'enseignante à s'entraîner à nouveau sur le même type d'exercice pour repasser ensuite cette partie de l'évaluation qu'ils n'ont pas réussie) et, dans une classe de CM1-2, pour la correction de la dictée (texte projeté au tableau).

Ce qu'en disent les enseignants

Lors des entretiens, les enseignants ont spontanément parlé de ces pratiques d'évaluation formalisées explicites : ce sont très souvent les premières, et pour quelques-uns les seules, qu'ils évoquent, souvent de façon très détaillée. Il semble donc que ces situations constituent, pour eux, le « cœur » de leur activité évaluative.

Concernant la programmation de ces activités évaluatives dans le temps, un schéma général se dégage notamment *pour l'ensemble des classes de collège*. Toutes les enseignantes rapportent, tout d'abord, organiser des évaluations à la fin d'une séquence. Ce sont par exemple, les « *tâches finales* » en anglais, une expression écrite en français à réaliser le plus souvent à la maison et les DS (Devoirs Surveillés) en mathématiques qui interviennent à l'issue de 3 ou 4 chapitres. Dans certains cas, on observe également une évaluation intermédiaire : « *tâche intermédiaire* » en anglais intervenant environ aux deux tiers de la séquence (mais cela peut être variable selon les séquences). C'est le cas également en mathématiques avec une (ou plusieurs) interrogation écrite intervenant entre deux DS (observées dans les deux classes).

Pour les enseignants, ces évaluations ont pour principal objectif de résumer les acquis des élèves à l'issue d'une période donnée et de valider (ou pas) l'acquisition des compétences visées par les programmes. Ils se servent donc des résultats de celles-ci pour renseigner le bulletin et le livret de compétences de l'élève, auxquels les tâches qu'ils proposent à leurs élèves lors de ces évaluations sont explicitement reliées. Nous avons pu en effet constater, sur tous les supports qui nous ont été confiés par les enseignants, que les compétences évaluées sont toujours affichées en tête de leurs fiches ou grilles d'évaluation.

Dans chaque classe de collège, on trouve, ensuite, des activités évaluatives organisées de façon plus fréquente, qui s'apparentent à une évaluation plus continue, quelquefois selon un rythme régulier connu des élèves. C'est le cas en mathématiques sous la forme d'« *activités mentales* » dans la classe sixième :

EC3 : « *Ce que j'appelle des activités mentales, ce sont des petites capsules que je mets au tableau, qui sont vidéo-projetées, qui sont des documents Powerpoint où il va y avoir trois ou quatre questions rapides auxquelles ils vont devoir répondre, où je n'exige aucune justification, aucune rédaction, je veux juste la réponse. (...) Sur ces activités mentales, je les fais par séries de trois, donc une par semaine et les trois activités mentales d'une même série vont porter sur les mêmes notions. Donc la première et la deuxième sont des activités mentales d'entraînement et la troisième est évaluée* ».

ou encore des « *questions-flash* » en troisième, dispositif un peu similaire qui est proposé chaque semaine en classe, mais en alternance avec un questionnaire proposé par l'enseignante sur l'ENT (Environnement Numérique de Travail) et que les élèves ont à réaliser chez eux.

Dans d'autres cas, l'organisation de ces activités évaluatives plus fréquentes semble moins programmée, moins ritualisée, intervenant plutôt en fonction de l'avancée de la séquence. C'est le cas de « *contrôles de connaissances* » observés à deux reprises en classe de sixième en anglais (sur le lexique de l'heure) ou des « *contrôle-flash* » dans la classe de français en sixième (l'un sur un point d'orthographe grammaticale, l'autre sur des questions à propos de l'œuvre dont l'étude est en cours) que l'enseignante décrit comme suit :

EC5 : « *Le contrôle flash, (...) on pose cinq questions, je leur ai fait apporter des ardoises et ils répondent « vrai » ou « faux », c'est un vrai/faux quoi sur les points essentiels et après, on y revient, cela prend vraiment deux minutes, on revient sur chacune des propositions, c'est vrai ou c'est faux puis ça permet de réactiver ce qui était fait à la séance précédente* »

Ce peut être également des dictées (observées à une reprise dans chacune des deux classes de français). Quelques-unes de ces activités peuvent être proposées en groupe : c'est le cas du « *challenge group* » observé deux fois en anglais en sixième ; les élèves préparent des questions par groupe et s'interrogent ensuite, mutuellement entre groupes, pour réinvestir du lexique découvert lors des séances précédentes.

Ces activités évaluatives semblent conçues par les enseignantes de collège, avant tout comme des occasions, pour leurs élèves, de « *s'entraîner* », à propos des acquisitions en cours, souvent sous la forme « *d'exercices d'application* » ou de « *contrôle de connaissances* » en leur permettant de se rendre compte de leurs progrès, d'où leur caractère répétitif et l'utilisation de « *grilles* » ou « *fiches* » qui servent à compiler les résultats des élèves. Certaines enseignantes signalent, également, l'utilité de ces évaluations pour elles-mêmes, afin de réguler le déroulement de leurs enseignements en fonction des résultats des élèves (« *le contrôle flash, l'avantage, c'est que cela permet d'avoir une idée de l'état de la classe à ce moment-là de la séquence.* » EC5, français, sixième).

Enfin, nous sont signalées également, par les enseignantes de mathématiques, certaines situations qualifiées de « *réinvestissement* », proposées de façon plus occasionnelle, quelquefois sous forme de travail de groupe, c'est le cas des « *tâches à prise d'initiative* » (EC4, troisième)

EC4 : « *Il y a les tâches à prises d'initiative aussi qui se déroulent en deux temps, donc il y a toujours un premier temps qui est celui de la recherche individuelle et après, quand on les traite en classe, il y a un temps collectif puisque je récupère une copie par îlots.* »

Enq : « *Et ça, c'est à quel rythme à peu près les tâches...* »

EC4 : « *Les tâches à prises d'initiatives, oh, je ne sais pas !* »

Enq : « *Vous n'avez pas de rythme défini ? C'est en fonction de l'avancée...* »

EC4 : « *Oui, c'est ce que j'attends parce qu'en fait, cela demande un réinvestissement des notions, ce ne sont pas des applications directes, cela demande...* »

ou encore des DM (Devoirs Maison) qui permettent également d'évaluer d'autres compétences, comme l'évoque l'enseignante de sixième :

EC3 : « *Oui, c'est les devoirs maison, c'est une modalité d'évaluation, ils doivent le faire soit en groupes ou soit tout seul. Ils peuvent le faire en groupe oui, il y a un DM sur deux qu'ils peuvent faire en groupe, qu'ils font en groupes et un DM sur deux qu'ils font seuls. Ils ont, à priori, en gros, une à deux semaines pour le faire, je leur laisse un peu plus de temps si c'est un travail en groupe. Pour le travail en groupe, c'est souvent une tâche complexe donc une question à laquelle il faut répondre en se débrouillant, en trouvant eux-mêmes les étapes de raisonnement et puis pour les exercices à faire seul, ça peut aussi être des tâches de recherche, ce sont souvent aussi des constructions... On en fait un peu moins qu'auparavant parce que c'est une demande de l'établissement de faire moins de devoirs maison donc approximativement, on peut en faire 4, 5 ou 6 dans l'année... » (...)*

EC3 : « *Moi, je considère que quatre dans l'année, ça suffit parce qu'on leur donne des exercices tous les jours, ils ont toujours des mathématiques à faire à la maison donc c'est bien d'avoir ponctuellement un petit travail en plus mais voilà... » (...)*

EC3 : « *Le second intérêt que je vois, c'est que pour la résolution de problèmes, dans ces cas-là, moi j'insiste beaucoup sur la qualité de la rédaction, je leur dis « vous avez le temps de le faire correctement donc de me faire des phrases, de bien présenter votre travail » donc c'est des compétences que je vais évaluer quasiment systématiquement sur ces DM.* »

A l'école élémentaire, la programmation des évaluations formalisées explicites apparaît plus complexe, ce qui semble être lié à la diversité des disciplines enseignées et peut-être à leur inégale importance en volume horaire.

Pour certaines disciplines, principalement le français et les mathématiques, on retrouve le schéma observé au collège : - évaluations finales de fin de séquence - évaluations intermédiaires et évaluations plus régulières/fréquentes.

Une enseignante de CP, décrit par exemple, comment en lecture et en mathématiques, elle alterne des « *évaluations bilans de fin d'unité* » des fichiers qu'elle utilise avec des « *évaluations sommatives* » qu'elle élabore elle-même en fin de trimestre. Dans la plupart des classes sont observées, également, de nombreuses et diverses évaluations de type « continu », plus régulières, voire ritualisées : calcul mental quasi quotidien dans une classe de CP, dictée hebdomadaire dans une autre, interrogations écrites quotidiennes en CM1-2 en grammaire, mathématiques et anglais.

Dans les autres disciplines, les acquisitions semblent cependant être évaluées de façon beaucoup moins fréquente et seulement en fin de séquence : en histoire-géographie, nous avons pu observer une évaluation dans deux classes de CM, en sciences et en anglais dans une classe de CM1-2 ou en connaissances du monde dans une classe de CP. En EPS²², deux enseignantes de CP nous indiquent faire également des évaluations de fin de cycle (conçues soit par elles-mêmes, soit par les éducateurs sportifs qui encadrent les élèves avec elles). Enfin, un des enseignants nous explique, non sans une certaine gêne, mais en assumant ce choix, ne pas évaluer de façon explicite et formelle dans toutes les disciplines, comme en témoigne cet extrait :

²² Aucune séance d'EPS n'a pu être filmée dans aucune classe de l'échantillon, cet état de fait résulte à la fois des difficultés matérielles (nécessité de transporter la caméra dans les lieux dédiés) et du fait de la présence d'intervenants dont il aurait fallu obtenir, au préalable, l'autorisation de filmer ce qui aurait complexifié le dispositif pour les enseignants.

Enq : « Tu as beaucoup parlé de maths français, sur les autres disciplines, tu as des autres pratiques d'évaluation ou c'est à peu près... ? »

EE4 : « Non, non, je n'ai pas de... »

Enq : « C'est à peu près la même chose ou tu fais des évaluations formelles seulement ou tu... Comment ? »

EE4 : « **Je n'évalue pas honnêtement...** Mais systématiquement, je relance chaque séance en demandant de me rappeler ce qu'il fallait retenir de la séance précédente, de ce que l'on a fait... » (...)

EE4 : « Et puis **il y a des choses que je regrette très fort de devoir évaluer.** L'histoire, pour moi, c'est un frein, ils devraient apprendre ça sous forme de culture, retenir ce qu'ils ont envie de retenir parce que demander de retenir des dates, bin je suis pas sûr que ce soit très très utile... (...) »

Enq : « Toutes les autres activités, tu n'évalues pas formellement ? »

EE4 : « Non. Alors, Histoire-Géo, j'évalue formellement, Sciences, j'évalue formellement mais chorale, moi, je mets acquis à tout le monde et en EPS, j'essaie de mettre des compétences bâtarde, c'est-à-dire « je donne le meilleur de moi pour réussir », « j'arrive à remettre en cause ma motricité », des choses comme ça qui ne sont surtout pas une performance mais c'est donc complètement subjectif. »

Enq : « D'accord et cela reste quand même référencé au programme mais juste, tu ne l'évalues pas formellement ? »

EE4 : « Exactement, je ne mets rien du tout, je mets trois compétences et je mets « acquis » à tout le monde avec un petit « plus » ou « moins » pour récompenser... » (...)

EE4 : « Ouais et est-ce que ça ne freine pas les enfants ? Alors, on raconte de l'histoire, on va leur montrer des documentaires, on va travailler sur des documents et à la fin, on va les évaluer sur « est-ce que j'ai bien appris ma leçon ? » donc ça, ça me pose problème (...) »

Enfin, nous avons bien observé, comme au collège, diverses évaluations ponctuant la fin de séquence, notamment dans les classes de cycle 3 (en anglais, histoire-géographie, grammaire, mathématiques, sciences) mais il apparaît que, dans les petites classes (CP-CE1), l'organisation temporelle des situations évaluatives formalisées explicites semble moins guidée par une structuration en « séquences » que par un rythme calendaire basé sur le trimestre.

Si nous avons décrit, plus haut, combien les propos des enseignants relatifs à ces situations évaluatives formalisées explicites étaient particulièrement fournis et détaillés, il faut signaler que pour plusieurs d'entre eux, spécialement les enseignants des classes élémentaires, il s'agit également d'exprimer une certaine prudence, voire méfiance, à leur égard.

On sent chez ces enseignants que, tout en assumant leur fonction évaluative, ils évitent de « dramatiser » à l'excès ces situations et cherchent au contraire à les banaliser au maximum : c'est le cas, comme signalé plus haut, lorsqu'ils évitent d'utiliser le terme évaluation devant leurs élèves (« des exercices à réaliser en autonomie » ; « des exercices pour savoir ce que vous avez retenu » ...). Dans le même état d'esprit, une enseignante de CM évite de regrouper ce type d'évaluations sur une même période et on décèle même chez elle (cf l'extrait ci-dessous) l'expression d'un doute à propos de l'intérêt même de telles formes d'évaluations, notamment pour les élèves les plus en difficulté :

Enq : « Et les évaluations sommatives là, vous les faites systématiquement à la fin d'une séance, quand vous avez fini de travailler une notion... »

EE7 : « Oui voilà, c'est ça... »

Enq : « Elles ne sont pas forcément regroupées à un moment particulier par... »

EE7 : « Non, je n'aime pas ça en fait... Je n'aime pas fonctionner comme ça, d'avoir une semaine de bilans, comme ça, non... Je vais plutôt le faire quand la notion, je l'estime bien maîtrisée par la plupart, vous voyez, l'évaluation, elle arrive un peu tard dans l'année même parce que je préférerais que ce soit bien ancré parce qu'une fois que l'on travaille sur les fractions décimales, il faut vraiment que cela ait du sens... »

Enq : « D'accord, et vous leur en parlez comment aux élèves du coup de ces évaluations sommatives, vous les prévenez avant ? Ils savent qu'ils vont en faire ou vous leur dites au dernier moment... ? Pour eux, c'est un exercice ou ça s'appelle quand même « évaluation » ? »

EE7 : « Oui, ça dépend un peu en fait... Ils savent quand même que c'est une évaluation oui... Soit je les préviens avant, soit pas forcément parce que par exemple, s'ils sont entraînés, je leur dis « vous aurez la même chose à l'évaluation, ce sera le même genre de trucs », il n'y a pas besoin. Bin justement, sur celle-ci, je n'avais pas prévenu ou je leur avais dit de revoir telle et telle chose, mais sans dire... « Maitresse, tu ne l'as pas dit ! » mais cela ne sert à rien, je dis, « je vais voir si toi, tu as compris l'essentiel en fait », voilà, en fait, je ne leur mets pas trop la pression pour ça, voilà... »

Enq : « Et vous faites ça aussi en français, pareil ? Sur les maths et le français, systématiquement, à la fin d'une séquence »

EE7 : « Oui, j'essaie de faire oui... **Pas trop longue parce que j'estime que c'est un peu de la perte de temps parfois mais voilà, on sait bien que certains vont avoir du mal, bien sûr...** »

Cette prudence vis-à-vis de ces situations formalisées explicites s'exprime également, fréquemment, à propos des moments où les enseignants doivent communiquer aux élèves leurs résultats d'évaluation. Ainsi une enseignante de CM fait état, lors de l'entretien, de ses interrogations quant à la pertinence de la communication publique des performances obtenues par ses élèves aux contrôles de connaissances qu'elle organise chaque matin²³ et s'interroge sur les effets que cela peut avoir sur les élèves les plus en difficulté :

EE3 : *Ce qui me gêne, mais je ne le ressentais pas au début et je le ressens de plus en plus cette semaine, c'est ceux qui restent par exemple à 0/6 verbes de justes et ceux qui, maintenant, ont 6 verbes sur six. Alors eux, voilà, je ne sais pas s'ils sont gênés, mais moi, ça m'a gênée. Par exemple, ce matin, cela m'a terriblement gênée **et le fait qu'ils donnent les résultats, cela ne me gênait pas jusqu'à présent parce que tout le monde avait des petits écarts, donc bon. Là, ils sont de moins en moins à ne pas avoir 5/6 ou 6/6 et là, ce matin, il y en a eu deux qui ont eu 0/6, même si c'est peut-être parce qu'ils étaient fatigués, je ne sais pas, mais là, moi, ça me gêne...*** »

Enq : « Et ça vous gêne du coup parce que vous sentez qu'ils se comparent entre eux dans cette pratique d'évaluation ? »

EE3 : « Bin j'ai un peu peur maintenant, du coup, **parce que ce n'était pas le but. Le but, c'était qu'ils voient leur progrès.** Alors, je me dis que je vais peut-être changer et leur donner une feuille chacun où eux vont écrire leurs résultats... (...) Alors, je me dis qu'ils vont peut-être faire une feuille chacun, chacun met sa progression pour qu'il n'y ait plus le regard de l'autre »

Enq : « Oui, que ce ne soit pas collectif en fait, c'est ça l'idée... »

EE3 : « Le résultat, la prise de résultats ne soit pas collective, peut-être que là... Parce que... Bon... Oui, moi, ça m'a... Mais cela doit être... **Ce qui m'a gênée, c'est le fait que tous les autres progressent et que un ou deux ne progressent pas, et donc là, du coup, ça stigmatise et là, ça me gêne...** »

²³ A l'issue de ces interrogations écrites, les élèves annoncent publiquement leurs scores, que l'enseignante reporte en direct sur un tableur vidéo-projeté qui compile les notes de chaque élève chaque jour.

Et plus loin, dans l'entretien, elle revient sur cet épisode en exprimant ce qui la gêne dans les modalités d'évaluation et comment elle cherche à y remédier

EE3 : « **Non, je n'aime pas l'évaluation, elle me dérange parce que l'on met une norme un peu comme un... Voilà, « tu as réussi » ou « tu as atteint, partiellement atteint » alors que je voudrais la transformer, (...) la transformer de façon qu'elle soit positive, que l'on voit le progrès et qu'il n'y ait pas cette échelle d' « atteint », « non atteint », « partiellement atteint », qu'il n'y ait pas ça (...) il faut la remplacer pour qu'elle soit... Pour que ce soit un chemin... En fait, il faudrait dessiner un chemin... » (...)**

EE3 : « Oui, parce que cette idée, on se plaçait... On se situe là mais on n'est pas dans une case, on se situe vraiment sur le chemin de la progression et on n'a plus qu'à avancer, chacun à notre rythme, c'est le fait de le matérialiser qui est difficile, je ne suis pas sûre de pouvoir faire mieux que ce qui existe, sauf que ce qui existe, cela ne va pas. »

EE3 : « On disait juste que ce que j'aimerais... Enfin, ce que j'aimerais... C'est que l'on arrive à trouver un système, je ne sais pas si cela est réalisable, **que ce ne soit pas un système qui stigmatise** comme celui-ci ou comme celui que je mets en place pour les auto-évaluations, parce que... Je me suis bien rendue compte ce matin que cela stigmatisait quand même et **que ce soit comme si on avait dessiné un chemin et dire « je me trouve là dans le chemin et je suis là, je ne suis pas dans le non atteint ou ailleurs, je suis sur le chemin et je vais aller jusque là-bas »**. Après, ce n'est peut-être pas matérialisable, mais c'est dans l'idée, c'est insupportable que ce matin, il ait eu 0/6, 0/6 et qu'il soit stigmatisé à ce point quoi, même si les autres enfants n'ont rien dit, ce n'est pas le problème. Le problème, c'est que cela se voit. **Donc, j'ai un problème avec l'évaluation... En essayant de chercher des solutions !** Je pense que ça, c'est une solution parmi tant d'autres qui peut me convenir et qui peut... C'est pour ça que j'ai tant de mal à la retranscrire celle-ci sur un... Parce que, de toute façon, on va me demander une croix... Mais je n'ai pas de solution miracle. Je cherche... Voilà. »

Au collège, également, les enseignants font preuve de prudence vis-à-vis de ces évaluations formalisées explicites. Par exemple, une enseignante de mathématiques déclare ne jamais faire de commentaires publics individuels aux élèves lorsqu'elle leur rend leurs évaluations ou seulement lorsqu'elle veut souligner des réussites :

Enq : « Vous arrivez, vous leur donnez leur feuille chacun, vous faites des commentaires ou pas ? »

EC3 : « Non, jamais à l'oral, les autres n'ont pas besoin de savoir ce que je pense d'un élève en particulier. Je veux juste que ça reste privé. »

Enq : « Vous leur dites jamais... »

EC3 : « Que si c'est dans le positif ! Que « ah bravo ! Là, tu as fait un bon travail... » »

Pour certains enseignants, on sent que cette communication des résultats aux élèves constitue même quelquefois une « épreuve », qu'ils peinent à assumer pleinement, comme en témoigne l'extrait suivant :

EC6 : « **Evidemment, l'évaluation est capitale, il n'y a évidemment pas que l'évaluation, on ne peut pas s'appuyer que sur l'évaluation, il y a évidemment tout le reste, il y a le rapport avec l'enfant, son attitude en classe, est-ce que l'on perçoit qu'il est bien ou que finalement, il reste très en retrait...**L'évaluation, finalement, c'est une photographie de ce qu'un enfant fait à un moment, c'est toutes les évaluations mises bout à bout qui, à la rigueur, vont donner parfois un profil imparfait (...) »

EC6 : « **mais malgré tout, moi, je trouve que l'évaluation, cela est insuffisant, il y a l'évaluation, il y a la note...** Vous savez, moi, quand je rends les copies à mes élèves, cela les fait sourire d'ailleurs, parce que **quand je leur rends une mauvaise note, je suis tout le temps embêtée et cela me fait mal au cœur, quand l'élève me dit « merci madame », je me dis « mon pauvre, je te rends une note et elle est pas bien bonne, tu me dis merci mais ça me désole pour toi », j'essaye toujours de dire que ce n'est pas grave, tu as eu une mauvaise note...**Puis je leur dis bein, (...) « **qu'est-ce qu'il s'est passé, pourquoi tu as pas su faire, voilà ce que tu sais faire aussi...** Donc on va retravailler tout ce que tu ne sais pas faire » (...)

EC6 : « **L'évaluation réussie, pour moi, c'est peut-être celle qui montre que l'enfant, même si la note est pas très bonne, même si le degré de compétence n'est pas très élevé, il a fait un effort, il a fait un pas et pas seulement parce qu'il a envie de me faire plaisir, mais parce qu'il a pris confiance en lui et qu'il a commencé à comprendre** finalement que les notes sont importantes mais qu'il est tout à fait capable, même si la dernière a été vraiment mauvaise, de faire mieux et d'avancer... »

A cet égard, certains enseignants adoptent lors de ces situations évaluatives, des pratiques d'encouragement et de valorisation explicites des réussites des élèves, telle cette enseignante de CP, qui invite régulièrement la classe à applaudir les élèves interrogés oralement et qui leur propose également d'inscrire leurs réussites « *sur la flèche des exploits ou dans la bulle de la fierté* » affichée au mur :

EE1 : « *Puis je passe par beaucoup d'encouragement à l'oral...* » (...)

« *Bin, vous allez voir, on s'applaudit (rires) donc ils applaudissent un élève quand il a réussi ou quand il a essayé, des fois, là on peut applaudir mais parfois, c'est souvent eux qui applaudissent d'eux-mêmes. Oui, je travaille beaucoup sur la confiance et par la fierté de soi.* » (...)

« *Je pense que la réussite à l'école, il y a au moins 70% de confiance en soi et de se lancer, beaucoup d'élèves ne répondent pas parce qu'ils ont peur de l'échec ou peur du jugement et ça, c'est quelque chose qui me frustre...* ».

Dans certains cas enfin, cette prudence exprimée à l'égard des évaluations formalisées explicites peut aller jusqu'à de la méfiance (voire de la défiance ?), comme cela transparait assez nettement dans les propos de l'un des enseignants (EE6, CP-CE1, REP) qui déclare ne recourir que très peu fréquemment à cette forme d'évaluation²⁴ lui préférant une pratique évaluative plus diffuse, réalisée « au fil de l'eau », sur la base du fonctionnement ordinaire de la classe

²⁴ C'est d'ailleurs la classe où nous n'en avons observée qu'une seule sur la période concernée.

« EE6 : « Alors, la seule que je pourrais utiliser de manière récurrente, c'est la grille de compétences²⁵, donc philosophiquement, je suis pas forcément un adepte des évaluations papier, je pense qu'il se passe beaucoup de choses ou au moins autant de choses sur le vécu de la classe que sur des évaluations papier qui sont souvent considérées comme sommatives, peu importe l'unité de temps que l'on utilise, mais c'est souvent des évaluations qui viennent clôturer ... avec une espèce de contexte psychologique qui n'est souvent pas très favorable à l'expression des enfants, enfin, voilà... »

Enq : « Donc, tu n'en fais pas beaucoup ? »

EE6 : « J'en fais peu, ça correspond plus au moment où on aborde les bilans (...) »

EE6 : « Voilà, donc c'est... Voilà, c'est quelque chose... Je ne ponctue pas forcément une séquence qui est souvent très libre, ça dépend aussi de la façon dont la classe fonctionne, des ouvertures qui sont faites, des questions des élèves... Voilà, c'est très souple, très plastique finalement comme... » (...)

Enq : « Ouais, tu ne te dis pas « je vais avoir fini à tel moment » et tu planifies l'évaluation sommative pour... »

EE6 : « Non, parce que je... Voilà, je préfère être plus... C'est ce que j'essaye de faire en tout cas, c'est d'être plus sensible aux enfants, aux difficultés qu'ils ont pu rencontrer, aux obstacles qu'ils ont pu rencontrer ou aux taux d'échecs sur des activités soit en collectif, soit des exercices individuels qu'on aura faits, je suis plus sensible à ça plutôt que de suivre strictement un canevas rigide, voilà... Donc, j'essaye de le faire... »

Enq : « Et donc cette grille de micro-compétences... »

EE6 : « Oui, ou alors de compétences, on va dire, disciplinaires plutôt... »

Enq : « Disciplinaire, donc ça, tu l'utilises comment alors ? »

EE6 : « Alors, souvent en décroché, c'est-à-dire pas forcément avec des évaluations papier mais plutôt sur les productions que font les élèves... »

Enq : « Au fur et à mesure qu'ils en font ? »

EE6 : « Au fur et à mesure qu'ils en font. »

Enq : « Donc, c'est une grille que tu as à portée de main, comment cela se passe matériellement ? »

EE6 : « Alors, soit je peux l'avoir à portée de main, soit je le fais le soir au moment où je corrige, où je repasse sur les cahiers etc... »

Peut-être, ces craintes exprimées par une partie des enseignants vis-à-vis des effets potentiellement stigmatisant des situations évaluatives formalisées explicites, sont-elles à l'origine d'un usage limité de la notation chiffrée dans la plupart des classes de l'échantillon. A l'école élémentaire, aucun enseignant ne l'utilise et, dans l'un des collèges, (le seul en REP dans notre échantillon) son usage est restreint à la classe de troisième.

Deux enseignantes seulement s'expriment à ce sujet lors des entretiens. Une des enseignantes de CP (EE1) précise que c'est, parce que les élèves ont souvent peur des résultats des évaluations, qu'elle n'a « jamais mis de notes » depuis le début de sa carrière. Une enseignante de CM1-2 indique, quant à elle, avoir utilisé quelquefois dans le passé les notes (en histoire-géo par exemple) pour préparer les élèves au collège, mais qu'elle ne le fait plus, car cela « ne renseigne pas assez les élèves sur leurs acquis ». L'enseignante de la classe de sixième du collège « sans notes » indique que cela permet d'être dans la continuité des écoles élémentaires du secteur qui n'utilisent pas non plus de notation chiffrée. L'évaluation des différentes compétences par une échelle de couleurs permet aux élèves, d'après elle, de mieux repérer ce qu'ils ont à améliorer que lorsqu'ils reçoivent une note globale à leur évaluation.

²⁵ Il fait référence à la grille présentée dans l'annexe 7 Bis

Dans les classes élémentaires de l'échantillon, les appréciations sont exprimées selon des modalités variées : lettres (en CM), pourcentage de réussite (en CM1-2 pour les interrogations quotidiennes) ou des expressions littérales (de type « acquis ; en cours d'acquisition, non acquis ») quelquefois associées à des couleurs. Dans les collèges qui utilisent la notation chiffrée, certains enseignants ont également recours à d'autres modalités complémentaires, par exemple des symboles (graduation de soleils/nuages pour l'enseignante d'anglais en sixième pour les interrogations), ou bien des codes correspondant aux niveaux de maîtrise du cadre européen des langues (pour l'enseignante d'anglais en troisième) ou encore des catégories littérales utilisées dans les livrets de compétences des élèves.

A ce sujet, il faut souligner que l'année 2016-17, au cours de laquelle nous avons réalisé nos observations, est celle de mise en service du livret unique d'évaluation des compétences du socle commun. Au moment de l'enquête (mars-avril) toutes les classes/établissements n'avaient pas encore utilisé ce livret : la plupart des enseignants, notamment ceux des classes élémentaires, évoquent cette transition, quelquefois délicate, entre leurs échelles habituelles d'évaluation et celle imposée par l'usage de ce nouveau support. Certains enseignants de collège évoquent également la difficulté qu'ils éprouvent à établir une correspondance entre les notes qu'ils utilisent pour leurs évaluations tout au long de l'année et les quatre degrés de maîtrise qu'ils doivent utiliser pour valider l'acquisition des différentes compétences dans le livret des élèves.

Pour conclure ce chapitre sur les situations évaluatives formalisées explicites, on notera que celles-ci apparaissent, comme nous l'avons dit plus haut, constituer le cœur de l'activité évaluative des classes. Cependant, en croisant à la fois l'analyse des pratiques observées avec la description qu'en font les enseignants lors des entretiens, il semble se dégager plusieurs positionnements sensiblement différents à leur égard au sein de notre échantillon :

- certains des enseignants semblent assez assurés dans leurs pratiques évaluatives de ce type, ils font part de choix affirmés, émettent peu de doutes à l'égard de ce celles-ci qui semblent relativement stables. On trouve cette attitude surtout chez trois enseignantes de collège (les deux en anglais et celle de mathématiques en sixième) et une enseignante de CM (EE7) : nous pourrions la qualifier de « sans état d'âme »
- certains autres font part de nombreuses interrogations vis à vis de leurs pratiques évaluatives de ce type, notamment à l'égard des élèves en difficulté, ils multiplient les dispositifs différents et leurs pratiques ne semblent pas très stabilisées. On trouve parmi eux deux enseignants de collège (celle de français en sixième et celle de mathématiques en troisième) et trois enseignantes d'école élémentaire (EE1, EE2 et EE3) : nous pourrions décrire ce positionnement comme « en recherche »
- d'autres enfin, semblent adopter une attitude très prudente vis-à-vis des pratiques évaluatives formalisées explicites, ils pratiquent peu cette forme d'évaluation et la questionnent beaucoup. On trouve ce positionnement chez une seule enseignante de collège (en français, EC6) et trois enseignants d'école élémentaire (EE4, EE5, EE6, tous en REP) : il pourrait être qualifié de « distance critique ».

IV.3 Les situations évaluatives interactives différées

Description générale

Dans l'ensemble du corpus, on dénombre 104 situations évaluatives interactives différées qui se répartissent pour environ 60% dans les classes élémentaires et à 40% au collège ; cependant leur part relative est un peu plus importante au collège (32% environ) qu'en école élémentaire (28%, cf tableau VI). Elles sont présentes dans toutes les classes de l'échantillon mais nous n'en avons observé que deux dans la classe de mathématiques de troisième.

Rappelons que ces situations sont principalement constituées de dialogues évaluatifs entre l'enseignant et un ou plusieurs élèves, engagés à l'issue de l'activité des élèves. Les interactions interviennent donc postérieurement à la production par les élèves de la tâche prescrite, réalisée en autonomie : l'enseignant « s'abstenant » d'intervenir pendant cette phase. Il arrive qu'on relève quelques interventions (verbales et/ou non verbales) de l'enseignant mais elles se limitent le plus souvent à des régulations comportementales favorisant la mise au travail des élèves ou leur organisation matérielle, notamment dans les petites classes (« range ton cahier », « prends ta règle », « tiens-toi bien assis », « arrêtez de discuter » ...).

Ce « retrait » de l'enseignant pendant la phase de production n'est pas sans rappeler les situations évaluatives formalisées explicites mais ces situations-ci s'en distinguent, cependant, par le caractère non explicitement évaluatif de la présentation des tâches par l'enseignant (ex : « on va faire un exercice, on va s'entraîner, on va réviser »). L'enseignant s'englobant souvent, par l'emploi du « on », dans le processus de production, (c'est particulièrement fréquent chez les enseignants EE3 et EE4 par exemple) indiquant, par là même, que l'autonomie de l'élève dans la réalisation de la tâche est relative.

Le fait que l'enseignant n'intervienne qu'*a minima* lors de la phase de production des élèves ne veut pas dire qu'il soit pour autant inactif. Le plus souvent il/elle adopte une posture d'observation des élèves, quelquefois discrète, d'autres fois plus marquée en circulant et en regardant les élèves réaliser les tâches prescrites mais il/elle ne formule pas d'appréciation à ce moment-là. Cette observation des élèves peut être propice à la prise d'informations relatives au travail des élèves, que l'enseignant peut éventuellement mobiliser, par la suite, dans la phase d'interaction proprement dite (pour formuler des appréciations sur les performances des élèves, interroger tel ou tel élève, faire analyser aux élèves différentes réalisations alternatives d'une même tâche, apporter une correction ...).

Mais on repère également des situations où l'enseignant semble rester volontairement très en retrait pendant la phase de production des élèves (occupé par ailleurs à d'autres tâches) attendant qu'ils aient terminé pour prendre connaissance de ce qu'ils ont produit ; c'est également souvent le cas dans les classes élémentaires à cours doubles dans lesquelles les enseignants sont souvent occupés par un groupe d'élèves, tandis que l'autre réalise une tâche en autonomie.

Ces situations évaluatives interactives différées s'apparentent, pour partie, à ce qui est communément appelé dans le langage scolaire, des « corrections ». Pendant la phase de codage, nous avons d'ailleurs, nous-mêmes, utilisé cet intitulé pour qualifier certaines de ces situations. Mais en analysant les propos des enseignants lors des entretiens, nous avons constaté qu'il s'agit là d'un terme très générique qui recouvre une grande variété de pratiques : s'appliquant aussi bien à des situations que les enseignants considèrent comme explicitement évaluatives qu'à des situations d'exercices plus « ordinaires » ou même à certaines autres phases de séances (de synthèse, de découverte, d'élaboration de la trace écrite ...) pas nécessairement évaluatives (au sens de la définition d'une situation évaluative, retenue dans cette recherche).

C'est pourquoi, dans la phase d'analyse, nous avons préféré le terme de « situation évaluative interactive différée » pour désigner ce type de dialogues évaluatifs et les distinguer de ceux où l'interaction avec l'enseignant intervient au cours de la phase de production de l'élève, que nous avons dénommées « situations évaluatives interactives simultanées » et qui feront l'objet du chapitre suivant.

Des situations « limites »

Cependant, à l'analyse, certaines de ces situations évaluatives se sont révélées à la « limite » entre les deux caractéristiques « différée » et « simultanée ». C'est le cas lorsque, par exemple, l'enseignant fait venir un élève au tableau pour « corriger » une production écrite que les élèves viennent de terminer. Si l'élève interrogé s'avère être en échec ou que sa production (« la correction ») n'est pas conforme à l'attendu de l'enseignant, il est alors amené à refaire la tâche devant la classe et la situation se transforme alors en une interaction simultanée, au cours de laquelle l'enseignant va accompagner l'élève, par un jeu de rétroactions, jusqu'à la réussite de la tâche. En fait, dans ce type de situation (« élève au tableau ») tout dépend du type d'élève que l'enseignant interroge : s'il choisit un élève en réussite, cela reste de l'évaluation interactive différée. Si, au contraire, il interroge un élève en difficulté, ce qui peut amener celui-ci à devoir expliquer sa démarche, analyser ses erreurs et/ou à refaire la tâche avec l'accompagnement de l'enseignant et/ou des autres élèves, cela devient une situation évaluative interactive de type simultanée.

L'analyse de plusieurs de ces cas est particulièrement intéressante en ce qu'elle questionne les prises de décision des enseignants lors de ces situations et la nature des choix qu'ils opèrent. Il n'est pas certain que ces derniers soient toujours très conscientisés par les enseignants : chez certains d'entre eux, on observe une grande variété de décisions lors de ces situations, chez d'autres, en revanche, il semble qu'on puisse repérer une certaine régularité dans les choix opérés (qui ne sont pas sans rappeler ce que M. Bru appelle « les traits invariants des organisateurs de la pratique enseignante » Bru, 2007).

Ainsi, on peut prendre l'exemple de l'enseignante de mathématiques lors d'une séance de correction d'exercices en classe de sixième, dont nous avons pu repérer un déroulement quasi ritualisé. Elle corrige elle-même les exercices au tableau sous la dictée des élèves qu'elle interroge de leur place et lorsque l'élève ne propose pas la réponse correcte, elle l'envoie systématiquement

au tableau. Dans ce cas, la situation qui se déroulait jusqu'alors sous une forme « différée » (la rétroaction de l'enseignante intervenant une fois que les élèves ont terminé leur exercice) se transforme en interaction simultanée puisque, à cette occasion, l'élève invité au tableau est amené à refaire la tâche en étant accompagné par l'enseignante. Ce « rituel » de correction n'apparaît cependant pas systématisé à toutes les situations de correction observées dans cette classe : dans une autre séance, en effet, suite à une réponse erronée d'un élève, soit l'enseignante cherche la « bonne réponse » auprès d'un autre élève, soit elle la fournit elle-même.

On observe le même basculement d'un type de situation à l'autre dans la classe de français en troisième (EC6) de façon assez fréquente lors des quatre séances que nous avons observées. Les élèves ayant dû produire un texte précédemment (sur l'analyse d'une œuvre) le proposent, ensuite, en le lisant à toute la classe. Mais très vite, l'enseignante les amène, par un jeu de questions/réponses, à leur faire produire les phrases que, visiblement, elle attend : l'interaction évaluative différée par rapport au moment de production de l'élève devient simultanée lorsque l'enseignante accompagne, par ses rétroactions, l'élève à produire les contenus attendus.

On trouve encore d'autres exemples de ce type dans notre corpus : c'est le cas d'une enseignante de CP travaillant avec un groupe de six élèves, qui semble « profiter » d'une erreur de l'un d'entre eux en train de réaliser son exercice de numération, pour approfondir l'apprentissage de la nouvelle notion (codage de la dizaine) avec lui : « *tu n'y arrives pas ? Alors va au tableau* » (EE5, CP). Elle arrête le travail des autres et les sollicite pour participer à cette correction qu'on pourrait qualifier d'« accompagnée » : nous sommes ici dans le cas d'une situation évaluative interactive simultanée. Lors de la même activité, mais avec un autre groupe d'élèves²⁶ (qui semblent plus performants), les élèves réalisent seuls l'exercice sous l'observation attentive de l'enseignante qui n'intervient pas, puis lorsqu'ils ont terminé, elle le corrige elle-même au tableau sous la dictée des élèves : nous sommes alors dans une situation évaluative interactive différée.

Dans une classe de CP-CE1, l'enseignant passe auprès de chacun des élèves de CP qui vient de réaliser un exercice de lecture (classer des mots selon les différentes graphies du son étudié) pour valider leur production : situation évaluative interactive différée. Mais lorsqu'un des élèves s'avère s'être trompé, il lui fait refaire la tâche en l'accompagnant : la situation se transforme en évaluation interactive simultanée. On peut s'interroger, ici, sur l'influence du contexte de la classe à cours double. En effet, on peut se demander si cet enseignant, placé dans une classe à cours unique, n'opterait pas pour une pratique beaucoup plus fréquente d'évaluation interactive simultanée, telle que nous l'avons observée chez une de ses collègues d'une classe de CP (qui accompagne quasi systématiquement les élèves lors de la réalisation d'exercices)²⁷ mais qui requiert cependant, une disponibilité de l'enseignant que n'offre pas toujours une classe à cours double.

²⁶ Cette classe de REP bénéficie de l'intervention d'une enseignante de plus dans la classe (dispositif « plus de maître que de classes ») ce qui permet à l'enseignante de travailler souvent sous forme d'ateliers qu'elle répète successivement avec plusieurs groupes à tous petits effectifs.

²⁷ A noter que ces deux classes (EE5 et EE6) sont celles où l'on trouve le plus fort taux de SEV interactives simultanées : 65% pour EE5, 61% pour EE6. Ce sont également les deux classes de CP de REP.

Dans la classe de sixième en français (EC5), on observe deux cas de mise en commun de recherches²⁸ que les élèves avaient réalisées, dans un cas en classe juste avant, dans l'autre à la maison. Il s'agit donc de situations évaluatives interactives différées : l'enseignante réalisant une synthèse, au tableau, à partir des propositions faites par les élèves. Mais le questionnement de l'enseignante s'élargit au fur et à mesure à d'autres sujets (avec un objectif assez explicite de « rappel » ou de « réactivation » de connaissances antérieures), ce qui amène les élèves à produire des réponses que l'enseignante va réguler par un jeu de rétroactions : la situation bascule dans une forme simultanée.

Les données dont nous disposons dans cette recherche ne nous permettent pas d'identifier de façon certaine les raisons qui conduisent, dans ces différentes situations, les enseignants à opter pour l'une ou l'autre de ces formes. Tout au plus, pouvons-nous émettre des hypothèses interprétatives sur l'explication de ces choix en invoquant, par exemple, des facteurs didactiques (place de la situation/séance dans la séquence ou difficulté de la tâche par exemple), conjoncturels (temporels notamment) et/ou relatifs à la composition du public d'élèves de la classe (plus ou moins d'élèves en difficulté, cours simple/double). On pourrait, cependant, imaginer pouvoir répondre à ces questionnements lors d'une analyse complémentaire de nos données en réalisant, par exemple, des séances d'auto-confrontation avec les enseignants concernés et en recueillant l'interprétation qu'ils font de leurs décisions lors de ces situations.

Ces différents exemples nous permettent également d'illustrer certains des arbitrages que nous avons dû réaliser lorsque nous avons procédé à la catégorisation des SEV de notre corpus. A ce sujet, on notera que ce n'est pas tant la forme de participation de l'élève (élève au tableau), la forme de travail (exercices de travail en petits groupes) ou la modalité d'intervention de l'enseignant (individuelle ou collective) observée dans ces situations qui nous ont amené à classer ces différents cas dans l'une ou l'autre de nos catégories, mais bien la réalité des modalités d'interactions évaluatives à l'œuvre dans chacune de ces différentes situations²⁹.

Il reste que ces cas limites sont relativement peu nombreux sur l'ensemble du corpus de SEV concernées et que nous avons ensuite entrepris de repérer quelques grandes formes « typiques », représentatives de la variété de ces situations évaluatives interactives différées.

Des formes « typiques »

Parmi l'ensemble des 104 situations du corpus, nous avons repéré trois grandes formes typiques auxquels nous avons rattaché chacune d'entre elles :

²⁸ Il s'agit pour eux de réinvestir des connaissances découvertes lors de séances précédentes : dans un cas, recherche en groupes sur deux questions pour élaborer, ensuite ce qui constituera la trace écrite d'analyse d'un texte ; dans l'autre, recherche individuelle à la maison sur les correspondances entre dieux grecs et romains.

²⁹ En l'occurrence, dans les exemples que nous venons de présenter, nous n'avons pas opté toujours pour la même décision de classement. Selon les cas, nous avons opté pour la catégorie correspondant à celle des deux phases (différée/simultanée) dont la durée était la plus importante lorsque celles-ci étaient très « enchevêtrées » ; dans d'autres cas, lorsque les deux phases étaient clairement successives, nous avons scindé la SEV initiale en 2 SEV distinctes chacune codée selon une catégorie distincte.

- ***L'évaluation interactive différée individuelle privée*** : lorsque l'intervention de l'enseignant-e concerne la production d'un seul élève à la fois et que ses rétroactions s'adressent uniquement à cet élève et sont peu audibles du reste de la classe
- ***L'évaluation interactive différée collective*** : lorsque, à l'issue de la réalisation de la tâche prescrite par les élèves, l'enseignant-e la réalise à son tour, devant l'ensemble de la classe (ou devant un groupe d'élèves) sous la dictée d'élèves qu'il-elle sollicite successivement ou bien lorsqu'une production (d'un élève ou d'un groupe d'élèves) est commentée et amendée par l'ensemble de la classe (plusieurs élèves intervenant successivement à propos de cette production sur sollicitation de l'enseignant).
- ***L'évaluation interactive différée individuelle publique*** est un type un peu intermédiaire : l'intervention de l'enseignant concerne alors la production d'un seul élève à la fois et ses rétroactions s'adressent principalement à cet élève mais elles ont lieu devant la classe (ou le groupe) et sont audibles par les autres élèves. Le cas le plus fréquent est celui de « l'élève au tableau », mais on peut également l'observer alors que l'élève reste à sa place mais qu'il est interrogé publiquement devant les autres.

Enfin, nous avons également identifié deux autres cas qui correspondent plutôt à des modalités particulières de ces situations évaluatives interactives différées, lorsque les rétroactions viennent principalement ou uniquement des élèves eux-mêmes :

- soit seuls à propos de leur propre production : forme « *auto-évaluative* »
- soit à propos de la production d'un (ou de plusieurs) autre(s) élève(s) : forme « *entre-pairs* »

Ces situations d'auto-évaluation et d'évaluation entre pairs feront l'objet d'une analyse dans un chapitre particulier et ne seront donc pas décrites dans celui-ci.

Le tableau ci-dessous présente la fréquence de ces différents types de situations selon les niveaux scolaires³⁰.

³⁰ Compte tenu de la faiblesse des effectifs, les pourcentages ne sont donnés qu'à titre indicatif, uniquement pour permettre la comparaison entre les différents types de situations et les différents niveaux scolaires, ils n'ont pas de valeur statistique

Tableau X. Fréquence des différents types de SEV Interactives Différées par niveaux scolaires

EVALUATION INTERACTIVE DIFFEREE	Individuelle Privée		Collective		Individuelle Publique		Auto-évaluative		Entre pairs		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Niveau élémentaire												
CP	12	66,7	3	16,7	3	16,7	0	0,0	0	0,0	18	100,0
CP-CE1	6	50,0	5	41,7	1	8,3	0	0,0	0	0,0	12	100,0
Total Cycle 2	18	60,0	8	26,7	4	13,3	0	0,0	0	0,0	30	100,0
CM2	2	33,3	4	66,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	100,0
CM1-CM2	6	23,1	11	42,3	6	23,1	2	7,7	1	3,8	26	100,0
Total Cycle 3	8	25,0	15	46,9	6	18,8	2	6,3	1	3,1	32	100,0
Total élémentaire	26	41,9	23	37,1	10	16,1	2	3,2	1	1,6	62	100,0
Niveau Collège												
6ème	2	7,4	18	66,7	6	22,2	1	3,7	0	0,0	27	100,0
3ème	2	13,3	12	80,0	1	6,7	0	0,0	0	0,0	15	100,0
Total Collège	4	9,5	30	71,4	7	16,7	1	2,4	0	0,0	42	100,0
Total Corpus	30	28,8	53	51,0	17	16,3	3	2,9	1	1,0	104	100,0

On note que dans l'ensemble du corpus, le type le plus fréquemment utilisé est la forme collective (plus de la moitié des situations) puis dans l'ordre décroissant les modalités « individuelle privée » et « individuelle publique » ; les situations d'auto-évaluation et d'évaluation entre pairs apparaissent anecdotiques. Le profil des classes élémentaires et celui des collèges se révèlent très opposés de ce point de vue : au collège, la forme collective domine très nettement (plus des deux tiers) et la forme individuelle privée reste très marginale (moins de 10%) ; à l'école élémentaire le profil est davantage équilibré entre les deux modalités « individuelle privée » et « collective », même si la première est un peu plus fréquente.

Lorsqu'on regarde plus en détail les niveaux scolaires, une tendance apparaît : la modalité « individuelle privée » semble privilégiée dans les plus petites classes et son importance relative diminue ensuite jusqu'au collège. A l'inverse, l'usage de la forme collective décroît du collège jusqu'au cycle 2, la modalité « individuelle publique » occupe une position moyenne dans chacun des niveaux mais c'est dans les classes de CM et en sixième qu'elle semble un peu plus utilisée. La faiblesse des effectifs des différentes catégories de situations au collège ne nous permet pas de conduire une quelconque analyse plus poussée de leur répartition entre niveaux.

Modalités de participation des élèves

On trouvera dans le tableau de l'annexe 8 la fréquence des différentes modalités de participation des élèves lors des situations évaluatives interactives différées.

Notons tout d'abord que dans ces types de situations évaluatives, les élèves sont très

majoritairement actifs. En effet, contrairement à ce que nous avons décrit à propos des situations évaluatives formalisées explicites, les cas où l'on n'observe aucune participation de la part de l'élève sont très rares (seulement 4). Ils s'observent dans deux classes de CP, sont de type « individuelle privée » et correspondent à des situations au cours desquelles l'intervention de l'enseignant se limite à vérifier la production de l'élève, quelquefois en formulant un bref commentaire ou en apposant une appréciation sur le cahier de l'élève, celui-ci restant muet.

Les modalités de participation des élèves les plus fréquemment observées sont les interventions individuelles orales (dans presque toutes les situations : 96 cas sur 100), et les productions individuelles (dans plus de la moitié des situations : 54 cas sur 100). Dans la moitié des situations, les élèves participent selon ces deux modalités en même temps, dans d'autres cas, ils interviennent seulement de façon orale (27 cas), particulièrement lorsque la situation se déroule sous une forme collective. Lorsque la situation se déroule sous une forme individuelle (privée ou publique) les élèves y participent presque aussi souvent à l'écrit qu'à l'oral, le plus souvent ils interviennent selon ces deux modalités.

L'intervention d'élèves au tableau est la modalité de participation qui vient en troisième position (23 cas) et correspond à deux formes typiques différentes. Dans la grande majorité des cas (14)³¹, elle intervient lorsque la situation évaluative se déroule sous forme collective : dans ce cas l'élève « au tableau » peut alors jouer différents rôles. Son intervention peut constituer un soutien ponctuel venant en appui à la correction collective d'un exercice réalisée majoritairement par l'enseignante ou bien s'apparenter à un rôle de "secrétaire » écrivant au tableau sous la dictée des autres élèves et de l'enseignant lors d'une mise en commun (pour élaborer une trace écrite par exemple). L'intervention de l'élève au tableau peut enfin n'être qu'un point de départ à une « correction » collective : la situation débute alors sous une forme individuelle publique mais très vite, l'enseignante sollicitant de nombreuses interventions de la part des autres élèves, l'élève au tableau n'intervient plus du tout (c'est le cas à six reprises dans la classe de troisième en français). Dans l'ensemble de ces cas, l'intervention de l'élève au tableau n'apparaît pas vraiment centrale dans le déroulement de la situation, elle se mêle aux interventions d'autres élèves et les appréciations ou commentaires de l'enseignant s'adressent aussi bien à lui qu'aux autres élèves. On observe ces situations dans les deux classes de français de collège (EC6 surtout et EC5) et dans deux classes élémentaires en CM1-2 (EE3) en mathématiques, géographie et anglais et en CE1 (EE6) lors d'une correction de dictée.

La posture de l'élève « au tableau » est tout autre dans les huit autres situations, lorsque celles-ci se déroulent sous une forme individuelle publique. Dans ces cas, c'est lui qui réalise principalement la « correction » d'un exercice, par exemple, l'enseignant n'intervenant qu'une fois la tâche réalisée en formulant des commentaires, des appréciations ou des validations et dans certains cas avec l'intervention des autres élèves sur sollicitation de l'enseignant (« *vous êtes d'accord ?* », « *c'est juste ?* », « *qui a trouvé ça ?* » ?). Dans ces situations l'élève « au tableau » est placé en position d'être « interrogé », c'est principalement lui qui fait l'objet des appréciations de l'enseignant. On observe ces situations

³¹ On observe ces situations dans les deux classes de 2 classes de collège (EC3 et EC2)

dans trois classes de collège en anglais (dans les deux classes) et en mathématiques en sixième ainsi que dans trois classes élémentaires en CM (EE3 et EE7) et en CP (EE5).

De façon plus rare (9 cas), nous observons également des formes de participation des élèves plus particulières, sous forme d'actions qui ne se résument ni à une production orale ni à une production écrite. Contrairement aux SEV de type « Formalisé Explicite », il ne s'agit pas pour les élèves de consigner les appréciations de l'enseignant mais plutôt, ici, de manipuler divers objets (calques, patrons, en géométrie ou mesure ; objets à dénombrer en mathématiques ou à manipuler en sciences...) nécessaires à la réalisation de la tâche qu'ils ont à effectuer.

A noter enfin que le travail de groupe ne s'observe que dans deux cas lors de ces situations évaluatives interactives différées dans deux classes de CP en mathématiques (EE1) et en sciences (EE6).

Supports utilisés par les enseignants et/ou les élèves

On trouvera dans le tableau de l'annexe 8 la fréquence de l'utilisation des différents supports lors des situations évaluatives interactives différées.

Sans surprise, au vu de l'importance des formes collectives de ces situations, c'est le tableau qui apparaît être le support le plus massivement utilisé lors de ces situations (y compris sous forme numérique ou d'utilisation du vidéoprojecteur). Il est présent dans plus de la moitié des situations, surtout lorsque l'interaction évaluative différée se déroule sous une forme collective (il est présent dans 44 des 53 situations de ce type) ou sous une forme individuelle publique dans presque toutes les classes (à l'exception de la classe de troisième en mathématiques et d'une classe de CP).

Ensuite, comme pour les SEV formalisées explicites, ce sont les cahiers/copies d'élèves (52 cas) qui sont mobilisés dans plus de la moitié des cas ou des fiches réalisées par les enseignants (38 cas), surtout lorsque la situation se déroule sous une forme collective ou individuelle privée.

On trouve ensuite un ensemble de supports plus faiblement utilisés : comme du matériel à manipuler dans 18 cas (essentiellement des étiquettes à manipuler, des constructions en sciences, des calculatrices et des constructions géométriques en maths) surtout dans des classes élémentaires de CM et dans la classe de mathématiques en sixième.

A la différence des situations évaluatives formalisées explicites, nous n'observons guère de dispositifs d'aides pour les élèves lors de ces situations (8 cas seulement), quand c'est le cas ce sont surtout des affichages collectifs qui sont mobilisés dans des classes de CP et lors de situations qui se déroulent sous forme collective ou individuelle privée. Ce constat n'est pas très étonnant puisque, lors des situations évaluatives interactives différées, on peut considérer que l'aide apportée aux élèves provient essentiellement des interactions de ceux-ci avec l'enseignant.

Les autres supports sont utilisés de façon très marginale (livres, ardoises ...) y compris le corrigé dont l'usage est aussi rare que lors des situations formalisées explicites.

On notera également que, contrairement aux situations évaluatives formalisées explicites à l'occasion desquelles nous avons observé un usage assez fréquent de grilles d'évaluation pour compiler les résultats des élèves et les appréciations des enseignants, aucun support de ce type n'est mobilisé dans ces situations évaluatives interactives différées. Sans doute faut-il y voir un signe de plus que ces situations ne sont guère considérées comme explicitement évaluatives par les enseignants (rappelons que seules 19% d'entre elles sont présentées comme telles aux élèves cf tableau V) : dans ce cas, on comprend mieux qu'ils ne mobilisent pas de supports particuliers d'évaluation. Il est possible, cependant, que certains d'entre eux consignent néanmoins des observations relatives aux acquisitions de leurs élèves lors de ces situations, comme le décrit cet enseignant, déjà cité plus haut (EE6), qui pratique une évaluation « au fil de l'eau » sur la base des productions réalisées par ces élèves, mais cette pratique a lieu hors de la présence des élèves. C'est également le cas de l'enseignante de français en sixième qui utilise une « *une petite fiche d'oral au quotidien. Alors, c'est assez global comme évaluation, hein, ce n'est ni quantifié... Enfin, c'est un petit peu quantifié mais ce n'est pas quantifié au sens où je compte strictement le nombre mais en gros, c'est les critères... Alors la meilleure note, il y a cinq paliers de réussite en gros et le meilleur pallier, c'est « je demande la parole tous les jours à chaque séance, quand je m'exprime, je m'efforce de répondre à la consigne donnée » ... (EC5, français 6^{ème})*. Elle ne précise pas, dans l'entretien, à quelle occasion elle recueille les informations nécessaires à cette évaluation de l'expression orale des élèves, mais il est probable, vu les critères utilisés (voir en annexe 8 bis), que les situations évaluatives interactives différées soient des moments propices pour ce faire.

Enfin dans deux cas, la situation se déroule sans aucun support matériel, uniquement sur la base d'interactions verbales individualisées entre l'enseignant et un élève : en mathématiques en CM1-2 et en CP.

Ce qu'en disent les enseignants

Seuls 7 enseignants sur 13 s'expriment au sujet des SEV de type interactif différé : deux enseignants en collège et cinq enseignants en classe élémentaire. L'essentiel de ces propos consiste à décrire leurs pratiques de correction. La plupart d'entre eux exprime à cet égard une conception très précise de cette pratique, qui apparaît très conscientisée et qu'ils relient assez explicitement à leurs pratiques évaluatives.

C'est le cas notamment de l'enseignante de mathématiques en sixième qui est la seule classe de l'échantillon dans laquelle ces situations évaluatives interactives différées sont majoritaires. Cette pratique de correction est décrite par cette enseignante comme étant associée à une mise en situation très fréquente des élèves sous forme d'exercices :

EC3 : « Alors, en général, je construis mon cours pour les faire s'entraîner sur chaque notion, je leur fais faire des exercices donc tout au long du chapitre, ils ont des exercices d'application puis des exercices qui vont être un peu plus complexes où ils vont devoir mettre en corrélation plusieurs notions différentes et on passe toujours par une phase d'entraînement, ces exercices sont des exercices d'application « pur et dur ». Lors de ces séances d'exercices qui peuvent... Ca peut durer 30 minutes, 40 minutes, peu importe, je passe dans les rangs régulièrement, je vérifie ce qui est écrit, ils posent leurs questions librement, je passe auprès d'eux pour vérifier, soit pour vérifier leurs résultats, soit parce qu'ils ont des difficultés... Donc ça, c'est une première façon d'évaluer leur niveau d'acquisition, où est-ce qu'ils en sont... (...) »

EC3 : « Je passe beaucoup par l'oral donc c'est vrai que même quand je corrige, soit j'envoie les élèves corriger, soit je leur redemande à chaque fois, c'est toujours eux qui vont corriger, je fais assez peu de correction où c'est moi qui corrige. »

Lorsque l'on confronte ce discours à sa pratique telle qu'on l'observe dans les enregistrements vidéo on constate, qu'en effet, les SEV interactives différées ont lieu dans cette classe à l'occasion de phases d'exercices, plutôt sous une forme collective (11 cas sur les 16 observées) au cours desquelles l'enseignante, à l'issue de la phase de production par les élèves, réalise elle-même l'exercice sous la dictée des élèves de la classe. On peut donc s'interroger sur le sens que l'enseignante attribue à l'expression « je fais assez peu de correction où c'est moi qui corrige » car, dans les faits tels qu'observés dans les vidéos, elle est très souvent impliquée dans ces situations de correction : soit elle n'en a pas la perception, soit elle veut dire qu'elle ne corrige pas seule, c'est-à-dire sans solliciter l'intervention des élèves (en référence sous-jacente à une correction de type magistrale ?).

On trouve également quelques situations où elle envoie des élèves au tableau, plutôt sous la forme d'une interrogation individuelle publique. Lors de l'une d'entre elles, on observe une situation que nous avons qualifiée plus haut de « limite » : la correction de l'exercice commence sous forme collective puis se transforme lorsque l'enseignante, de façon systématique, envoie les élèves qui produisent une réponse erronée au tableau. L'élève réalise alors la tâche devant la classe et, pour un seul d'entre eux, bénéficie de la rétroaction de l'enseignante qui l'accompagne par un jeu de questions/réponses jusqu'à la production attendue ; les autres élèves s'autocorrigent eux-mêmes lors de la réalisation de l'exercice au tableau. Lors de ces situations sous forme individuelle publique, les commentaires et remarques de l'enseignante s'adressent principalement à l'élève interrogé au tableau mais souvent, elle commente également les actions de celui-ci à l'intention de l'ensemble de la classe, visiblement dans un but de validation « 4cm, ça marche, et elle a mis une virgule dans les mètres, ça marche ! » (EC3).

Le corpus de SEV interactives différées de cette classe illustre très bien la variété et l'adaptabilité des formes propres à ces situations. Parfois, l'enseignante utilise le même mode opératoire sur l'ensemble de la SEV, par exemple, sous la dictée des élèves en validant elle-même les différentes propositions des élèves ; plus rarement, elle sollicite le reste de la classe pour valider (ou invalider) les propositions des élèves. Quelquefois, lors de la même situation, elle envoie plusieurs élèves successivement « corriger » au tableau (notamment dans le cas d'exercices réalisés à la maison) mais il arrive qu'elle finisse la correction elle-même sous la dictée des élèves. Les données dont nous disposons ne nous permettent pas toujours d'identifier les raisons qui conduisent les enseignants à faire varier de la sorte leurs modes d'intervention mais, dans certains cas, on peut néanmoins

repérer les effets de contrainte temporelle : « *un dernier qu'on va encore détailler* (c'est-à-dire avec des élèves au tableau) *puis ensuite on ira plus vite* » (c'est-à-dire qu'elle reprend ensuite la correction elle-même sous la dictée des élèves). A d'autres occasions, on peut déceler derrière la décision de l'enseignant, une intention éventuelle de contrôler l'activité des élèves : ainsi, est-ce pour vérifier que les élèves ont bien fait leurs exercices à la maison qu'elle les envoie systématiquement au tableau pour corriger alors qu'elle ne le fait pas lors d'exercices réalisés en classe ? Les décisions sont quelquefois plus radicales encore : constatant que très peu d'élèves ont fait leurs exercices à la maison, l'enseignante interrompt sur le champ la correction et demande aux élèves de faire ces exercices en classe (ceux les ayant effectués à la maison font un autre exercice et sont autorisés à lire), bouleversant ainsi tout le déroulé initialement prévu de sa séance.

Cette pratique d'accumulation de mises en situation des élèves sous forme d'exercices « d'entraînement » suivies d'interaction évaluatives différées, s'observe également dans la classe de CM2 (sous forme collective à quatre reprises et selon une modalité individuelle privée dans deux cas) que l'enseignant décrit, lui aussi, de façon assez explicite :

EE4 : « *Alors, globalement, c'est-à-dire à chaque fois que je propose une situation, il va y avoir une phase de travail collective, c'est-à-dire en général quelque chose que je ne corrige pas, que je peux éventuellement corriger à l'oral ou au tableau, avec l'ardoise ou au tableau, voilà... Il y en a quasiment tout le temps en français et en maths. Globalement, je fais un exercice d'entraînement où j'essaye de circuler qui, pareil, ne sera pas corrigé de manière formelle...* »

S : « *Quand tu dis : « pas corrigé », c'est-à-dire que tu n'apportes pas d'annotations, toi, particulières ?* »

EE4 : « *Oui voilà, c'est ça ou je passe et je valide ce qui a été corrigé mais le but du jeu, c'est de multiplier les exemples pour que l'on fasse un maximum d'entraînements et si l'on fait une correction collective, le but du jeu, c'est que tout le monde parle, se complète, s'écoute et ce ne sera pas forcément moi qui apporte les bonnes réponses, voilà.* »

Une enseignante de CP, elle aussi, décrit assez précisément sa pratique de correction, plutôt sous forme individuelle : cela correspond en effet à sa pratique la plus fréquente car les sept situations de type « interactif différé » qu'on observe dans sa classe sont toutes sous une forme individuelle privée

EE1 : « *Les... Les corrections des productions des élèves. Dans la vidéo, on voit une correction immédiate pour certains élèves et pour les autres, je suis obligée de différer soit en individuel au niveau de cette petite table, soit en différé chez moi et le lendemain on reprend, sachant qu'ils ont très bien compris les petits signes des tampons donc... Voilà, les petites remarques à l'oral, surtout, je passe beaucoup par l'oral en disant « bin écoutes là, tu pourrais fournir des efforts » ou encore « à ton avis ? », « qu'est-ce qui t'as freiné pour réussir l'exercice en entier ? »* »

Dans ses propos, elle distingue les corrections différées de celles qui sont immédiates, ce qui n'est pas exactement la même distinction que nous opérons entre différée et simultanée. En fait, les situations qu'elle décrit correspondent bien à ce que nous avons qualifié d'évaluations interactives différées, parce qu'elles interviennent après que l'élève a réalisé la tâche. Mais cette enseignante distingue les cas où son intervention se situe immédiatement après l'activité de l'élève ou bien à une « distance » plus grande du moment de la production (par exemple le lendemain). On retrouve ce même souci de l'immédiateté de l'interaction avec l'élève chez une autre enseignante de CP :

EE5 : *J'essaie, quand je peux et je pense que je l'ai fait dans toutes les vidéos, de corriger avec les enfants les fichiers. Je passe dans les rangs et quand l'enfant a bon, je dis que c'est bon, s'il se trompe, j'essaye de lui expliquer où il s'est trompé, pourquoi il s'est trompé et je refais verbaliser, donc... »*

Enq : *« Donc tu privilégies une intervention individuelle ? »*

EE5 : *« Ouais, parce que je me dis que corriger quand ils sont pas là, ils ne reviennent pas dessus, ils ne comprennent pas, cela n'a pas de sens et je pense que le sens, c'est important pour la compréhension, donc j'essaye de faire ça et je pense l'avoir fait sur tous les exercices que j'ai donnés pendant que j'étais filmée. Donc c'est un peu long, cela demande du temps, souvent, les enfants s'impatientent, c'est l'aspect un peu négatif, mais c'est formateur pour les élèves, donc c'est ce que j'essaie de faire quoi. »*

S'il apparaît que les évaluations interactives différées semblent surtout pratiquées sous une forme individuelle dans les petites classes de l'école élémentaire et de façon plus souvent collective en cycle 3, on trouve, néanmoins à ce niveau de la scolarité, des formes individualisées de ces interactions évaluatives. C'est le cas, par exemple, dans une classe de CM1-2 dans laquelle l'enseignante organise une correction individuelle de la production d'écrit, à partir des annotations qu'elle a inscrites sur la feuille de l'élève et sur la base d'interactions orales privées, qui peut l'amener à la réécriture de certains passages de son texte ou à la correction de l'orthographe. Elle indique que ce dispositif nécessite cependant un temps important passé en face à face avec chaque élève, temps qu'il ne lui est pas toujours facile de trouver dans l'organisation de sa classe.

Enfin, les propos des enseignants portent également sur les modalités qu'ils utilisent pour communiquer aux élèves leurs appréciations lors de ces situations. On aura noté, dans les extraits précédemment cités, que les enseignants soulignent à plusieurs reprises l'utilisation de la forme orale, inhérente à la dimension interactive de ces situations et qui s'avère, par nature, plus variée et plus adaptable que les formes écrites ou symboliques très codifiées remarquées lors de situations évaluatives explicites formalisées. Mais certains enseignants signalent également l'utilisation de formes symboliques pour matérialiser leurs appréciations lors de ces situations interactives différées. Ainsi deux enseignantes de classe élémentaire, (CM1-2 et CP) mentionnent le recours à des tampons qu'elles apposent sur les productions écrites de leurs élèves :

EE7 : *« Sinon, quand ils ont du travail de réinvestissement pour voir si... Des petits exercices d'entraînement, j'ai un système avec des tampons « bravo », « objectif atteint », « tu y es presque », « à revoir », « belle écriture » aussi, par rapport au soin, « attention au soin » ... »*

Enq : *« Donc ça, c'est vous qui avez ces petits tampons et ils passent vers vous, c'est ça ? »*

EE7 : *« Voilà, ils passent vers moi et puis on met le tampon, j'essaie de faire tout de suite pour ne pas trop différer, sauf si vraiment j'ai quelque chose d'urgent à faire ou si j'ai pas trop le temps, je leur remets tout de suite leur travail l'après-midi, par exemple, si ce n'est pas fini le matin mais en général, ils ont tout de suite un tampon. Ils adorent les tampons comme ça, ça, j'avais trouvé ça en Angleterre, j'avais commandé par internet... »*

Quelquefois le choix de l'appréciation se fait en concertation avec l'élève sous une forme auto-évaluative : les élèves enfants apposant eux-mêmes le tampon

EE1 : « (...), c'est des tampons... Alors, il y a une étoile, le « bon travail », j'en ai à la maison et à l'école, cela dépend de quand j'ai le temps et des fois, ils aiment bien aller... J'aime bien qu'ils évaluent leur travail donc ça, je crois qu'on le voit dans la vidéo quand ils demandent à Camille « alors, à ton avis ? » et elle dit « là, j'aurais pu essayer de travailler ça et de corriger ça », « oh bin je crois que l'on peut mettre le tampon « continue tes efforts » parce que j'ai quand même travaillé... » alors ils vont chercher, ils savent que c'est en bleu, ils savent qu'ils sont... ils se sont complètement appropriés le code et d'ailleurs, il est posé sur la table au fond donc ils vont chercher ce tampon et puis ils aiment bien mettre leur propre... Ils s'autoévaluent et des fois, ils s'autoévaluent de façon... Ils sont durs avec eux-mêmes, surtout les bons élèves, « moi je mets bon travail parce que j'aurais pu encore... » « Oh non, je crois que tu es dur avec toi, tu peux être fier »...

Chez cette enseignante de CP, cette pratique semble s'accompagner d'une recherche explicite de formes d'appréciations visant l'encouragement et le soutien à l'apprentissage de l'élève en évitant des formes négatives :

EE1 : « Alors, les tampons encreurs, c'est venu d'une idée... J'ai fait une formation sur le bien-être à l'école, j'ai lu beaucoup d'auteurs en lien avec cette éducation bienveillante et les tampons sont un signe très reconnaissable pour les enfants. J'ai un tampon « excellent ! », j'ai un tampon « bon travail ! », j'en ai plein, ils les connaissent donc au début d'année, je ne les utilise pas tous et petit à petit, je les insère, je pense que c'est la première chose qu'ils regardent quand ils ouvrent leur cahier, voir quels tampons ils ont eu mais je n'ai jamais de pleurs parce que le dernier tampon, quand l'enfant n'a pas réussi l'exercice pour telle ou telle raison, fatigue, manque de compréhension, c'est un tampon « continue tes efforts », « poursuis tes efforts » donc voilà, toujours envie de... J'ai pas de tampons de bonhommes qui font la tête ou... »

Là encore, on observe une très grande souplesse et variété des modalités d'appréciations car on trouve également des annotations dans les cahiers, qui semblent très peu stabilisées :

Enq : « Ouais sinon, tu corriges devant eux, c'est ce que tu m'as montré sur le cahier d'écrivain, tu donnes en général en direct et tu mets des petits « B », quand même, voilà... »

EE5 : « Oui, « B » ou « vu ». »

Enq : « Et sur les cahiers, là, tu parlais des cahiers que tu redonnes pour qu'ils aillent dans les familles pour qu'elles voient, tu mets des appréciations ? Comment cela se passe ? »

EE6 : « Je mets soit « très bien », soit « bien », soit « assez bien », plus rarement « vu », ça en général, c'est quand je suis pas content, je mets « vu » (rires) avec des plus ou des moins aussi, je peux moduler et si nécessaire, je peux rajouter des commentaires supplémentaires, c'est-à-dire que je peux avoir un triangle avec un point d'interrogation pour dire « attention, là, tu as peut-être oublié ceci » ou alors rajouter un conseil

Enfin, l'une des deux enseignantes de collègue s'exprime à propos de ces évaluations interactives différées à l'issue d'un échange avec l'enquêtrice qui la fait apparaître un peu déstabilisée par le questionnement de celle-ci car elle ne semble pas comprendre ce qu'elle doit évoquer. Cette enseignante de français a évoqué, en début d'entretien, comme l'ont fait pratiquement tous les autres, d'abord ses pratiques formalisées explicites (l'évaluation finale qu'elle a proposée en fin de séquence à ses élèves) puis ses pratiques interactives différées :

EC6 : « Bin, vous verrez parce qu'à chaque fois, j'avais un petit travail d'oral, il y avait les tableaux aussi, vous les avez, je vous les ai cités dans le plan de travail, chaque fois, il y avait un petit travail d'écriture et de présentation orale de ce qu'ils avaient fait, donc tout ça, vous allez le retrouver... »

Mais lorsque l'enquêteur lui demande de préciser comment elle s'y prend ou si elle a d'autres pratiques évaluatives, elle hésite et semble mal à l'aise :

EC6 : « Je ne vois pas le... Il faudrait que je sois prise dans une séquence précise... Bin, je ne sais pas, quand vous travaillez sur l'écrit, vous allez plus axer sur... Je ne sais pas moi, à l'oral, j'axe plus sur l'expression à l'oral, la façon dont ils vont poser un point de vue, justifier un point de vue, voilà, je... J'ai un peu de mal à... C'est quelque chose de vaste... »

Manifestement, elle peine à identifier d'autres pratiques évaluatives que celles qu'elle vient de citer, mais suite à une reformulation de la deuxième enquêtrice³², elle finit par décrire ce que nous avons observé lors des séances filmées : des situations évaluatives différées, le plus souvent sous une forme individuelle publique au cours desquelles plusieurs élèves sont invités à présenter oralement le texte écrit qu'ils ont produit et à partir duquel elle interagit avec eux pour obtenir les productions attendues.

Enq2 : « Non, on voulait faire un peu le point sur la manière dont on pratique l'évaluation au quotidien quoi ? Les choses, les moments d'évaluations... A l'oral, par exemple, puisque tu parlais de l'oral, comment, pendant la séquence, tu as pu évaluer les choses ? Peut-être même en dehors de l'évaluation finale, enfin... »

*EC6 : « Oui, **bin simplement en les écoutant**, en essayant de construire aussi avec eux à partir de ce qu'ils avaient travaillé en classe, les réponses, voilà, je... **Je ne vois pas, je ne sais pas, je suis prise de court** (rires), je... »*

Mais son expression hésitante « trahit » le fait que pour elle, sans doute, ce qu'elle vient de relater ne relève pas, spontanément, d'une pratique évaluative.

Pour conclure ce chapitre sur les situations évaluatives interactives différées, notons tout d'abord que ces pratiques sont celles qui différencient le moins les degrés d'enseignement et les classes. Si elles semblent donc les plus « partagées », c'est peut-être parce qu'elles concernent, principalement, l'une des activités la plus courante de la forme scolaire : la « correction » des productions des élèves. Si nos analyses ont montré combien ce terme était polysémique dans l'usage qu'en font les enseignants, nous avons observé que les situations évaluatives interactives différées, revêtaient elles-aussi, dans le quotidien des classes, une multitude de formes. Le caractère protéiforme de ces situations s'observe aussi bien du point de vue des modalités de participation des élèves, des supports mobilisés, des formes d'appréciations ou encore des types d'intervention des enseignants. Mais ces situations se caractérisent également par l'extrême variabilité d'usage de ces modalités : celle-ci a été observée aussi bien, entre les classes/enseignants, que pour une même classe/enseignant ; voire, même, au sein de la même situation.

A ce stade de l'analyse il apparaît donc assez vain, de résumer une réalité aussi mouvante. On peut remarquer, néanmoins, que l'ensemble de ces situations semble plutôt concerner des apprentissages avec lesquels les élèves sont déjà familiers et que les enseignants cherchent à automatiser chez les

³² Il s'agit d'une de ses collègues, également enseignante de français dans le même collège et membre du groupe de pilotage qui l'a sollicitée pour participer à cette recherche et qui assiste à l'entretien.

élèves par le recours à de nombreux « entraînements ». C'est ce qui explique peut-être aussi, que dans la plupart de ces situations, les enseignants sont en attente d'une certaine performance de la part des élèves et que leurs interventions varient donc, en fonction de la réussite des élèves dans les tâches concernées, d'une posture de validation (attestant de la conformité de la production des élèves vis-à-vis de ces attentes) à une posture de régulation (amenant l'élève à la production attendue). C'est peut-être, enfin, en raison de ces caractéristiques, que les différentes formes typiques repérées se distribuent selon une sorte de « continuum » semblant s'adapter au degré d'autonomie des élèves. A la forme individuelle, à caractère privé, qui apparaît privilégiée dans les petites classes de l'école élémentaire, semble se substituer la forme collective majoritaire au collège, en passant par une forme intermédiaire, individuelle publique, s'observant plutôt à la « charnière » des deux degrés d'enseignement.

IV.4 Les situations évaluatives interactives simultanées

Description générale

Les 124 situations évaluatives interactives simultanées du corpus sont observées, pour leur plus grande part (plus des trois quarts), dans les classes élémentaires de l'échantillon et leur part relative est plus importante à ce niveau, spécialement dans les classes de CP (plus de la moitié des SEV observées à ce niveau) que dans les classes de collèges où elles sont relativement moins fréquentes. Elles sont présentes dans toutes les classes de l'échantillon à l'exception de la classe de troisième en français dans laquelle nous n'en avons repéré aucune, mais dans laquelle nous avons observé plusieurs situations évaluatives interactives de type différé « limites »³³ c'est-à-dire un peu mixtes selon ces deux modalités : cette classe présente donc un profil un peu spécifique de ce point de vue. Signalons également l'autre classe de français en sixième, dans laquelle nous n'observons qu'une seule situation de ce type.

Rappelons que ces situations sont constituées de dialogues évaluatifs entre l'enseignant et un (ou plusieurs) élève, comme les évaluations interactives différées présentées lors du chapitre précédent, mais qu'elles s'en distinguent du point de vue du moment auquel intervient l'interaction avec l'enseignant par rapport à la réalisation de la tâche par l'(les) élève(s). Dans ce type de situation, l'interaction évaluative entre l'enseignant et l'(les) élève(s) ne se situe pas à l'issue de sa production, mais au moment même de la réalisation de la tâche par l'élève. Cette interaction intervient au cours du processus de production/réalisation de l'élève et peut donc infléchir, modifier, transformer celui-ci.

Ces évaluations interactives simultanées concernent, tout comme celles de type différé, des situations de mise en exercices des élèves, notamment sous la forme d'exercices « *d'application* »

³³ Elles correspondent à des cas où un élève est invité à présenter, oralement devant la classe, le texte qu'il a rédigé précédemment. Ces situations se transforment quelquefois en évaluation interactive simultanée lorsque l'enseignante amène l'élève par un jeu de questions/réponses à compléter son texte initial lorsqu'elle le juge incomplet.

faisant suite à une phase de découverte de procédures ou de notions. Une des formes observées concerne, par exemple, des exercices que les élèves réalisent individuellement à l'écrit. Dans ce cas, la seule différence avec les évaluations de type différé réside dans le fait qu'au lieu d'attendre que les élèves aient terminé la réalisation de leurs exercices, l'enseignant-e interagit avec eux (ou au moins une partie d'entre eux) pendant que ceux-ci sont au travail. Pour ce faire le plus souvent, l'enseignant-e circule entre les rangs et interagit successivement avec un, ou plusieurs, élèves.

Sans que nous n'ayons pu pousser plus loin, dans le cadre du présent rapport, notre analyse de ce point de vue, il semble que les enseignants concernés recourent, dans ce cas, à des stratégies diverses. Certains se déplacent vers chacun des élèves de la classe en « sillonnant » l'ensemble de l'espace classe lors de ces déambulations (exemple EE5, CP). D'autres enseignants semblent ne « cibler » que certains élèves en particulier (exemple EE1, CP) quelquefois même de façon assez systématique comme nous avons pu l'observer dans la classe de CM2 dans laquelle, l'enseignant, se dirige, dès la mise au travail des élèves, toujours vers les deux mêmes élèves en difficulté³⁴ ; d'autres enfin, interviennent suite à une sollicitation expresse de la part des élèves (EC3, mathématiques sixième).

Il apparaît également que certains enseignants semblent privilégier une seule de ces différentes stratégies (EE5) alors que d'autres semblent recourir à l'une ou l'autre d'entre elles selon les situations (EC3, EE4). A ce stade de l'analyse de nos données, nous ne pouvons pas identifier les raisons qui conduisent les enseignants à recourir à telle ou telle stratégie lors de ces situations d'évaluations interactives simultanées, ni si ces choix sont toujours très conscientisés, voire anticipés par les enseignants. Pour ce faire, il faudrait conduire une analyse complémentaire relevant précisément la fréquence des différentes stratégies utilisées par chaque enseignant concerné suivie, si possible, de séances d'auto-confrontation avec eux pour recueillir leur interprétation de leurs choix, lors de ces situations.

Nous avons également repéré des interactions évaluatives simultanées lors de la réalisation d'exercices individuels écrits, mais effectués « pas à pas », grâce à de nombreuses interactions orales entre l'enseignant-e et la classe. C'est par exemple le cas, dans une classe de CP, à l'occasion de la réalisation d'un exercice de compréhension du texte qui vient d'être découvert et lu collectivement en début de séance. Les élèves réalisent l'exercice sur leur fichier, mais sous la conduite de l'enseignante (EE5) qui fait rechercher, par des élèves qu'elle sollicite oralement pour chaque phrase proposée (il s'agit d'un exercice de type vrai/faux) dans le texte affiché au tableau, les indices que les élèves doivent mobiliser. Cette démarche se différencie de celles observées, le plus souvent dans les autres classes de CP, à l'occasion du même type d'exercices de compréhension de lecture, où les élèves réalisent seuls les exercices sur leur fichier qui font ensuite l'objet d'une correction collective (situation évaluative interactive différée).

³⁴ Signalons que nous avons demandé aux enseignants de nous indiquer au moyen de signes distinctifs apposés sur la liste des élèves de la classe, ceux qui étaient en réussite et ceux qui étaient en difficulté, ce qui nous a permis, dans la plupart des cas, d'identifier le statut scolaire « global » des élèves qui faisaient l'objet d'interactions avec les enseignants au cours de ces situations.

Cette réalisation d'exercices « pas à pas », grâce à l'interaction évaluative simultanée entre l'enseignant-e et les élèves, s'observe également dans les classes de CM. Par exemple, en anglais, dans une tâche de compréhension d'un enregistrement audio, l'enseignante (EE7) aide les élèves à répondre à des questions sur leur fiche par des écoutes successives en les faisant chercher collectivement, dans la bande audio, des indices nécessaires à leur compréhension. Dans une autre classe de CM, l'enseignante organise des « *débats interprétatifs* », par petits groupes, au cours desquels les élèves interagissent, entre eux et avec l'enseignante, pour argumenter leur compréhension du texte littéraire qu'ils sont en train d'étudier.

Par ailleurs, c'est dans cette catégorie d'interactions évaluatives simultanées, que nous trouvons le plus d'activités réalisées oralement. De fait, le recours à la forme orale fait obstacle au schéma : production de l'élève/correction (donc interaction évaluative différée) puisque l'on ne peut guère différer la correction (ou la validation) d'un énoncé oral d'un élève du moment même de sa production. Il s'agit donc presque toujours de situations évaluatives interactives simultanées.³⁵

On en observe à plusieurs reprises, notamment en anglais : c'est le cas, par exemple, d'une activité assez systématique du début des séances (« *évaluation informelle* ») dans la classe de troisième au cours de laquelle par une série de questions/réponses orales très rapides, l'enseignante (EC2) amène les élèves à réactiver le lexique et les structures syntaxiques étudiés dans les séances précédentes. Dans deux classes de CM (EE3 et EE7), toujours en anglais mais sous une forme davantage individualisée, on observe également des exercices de réinvestissement systématique du lexique en cours d'apprentissage, sous forme d'un questionnement très rapide de chaque élève à son tour, quelquefois sous une forme ludique (en se passant une balle par exemple). Selon les cas, les interventions de l'enseignant peuvent être très brèves et réduites à la validation de la production de l'élève, lorsque celles-ci est conforme à l'attendu : dans ce cas on est à la limite d'une situation de type différé. Mais la plupart du temps, de nombreuses et répétitives interactions avec l'enseignant permettent à l'élève, soit de formuler de façon plus correcte sa réponse (notamment au plan phonologique), soit de comprendre les propos de l'enseignant par le recours à des exemples ou à des gestes (l'enseignant mimant l'action ou le mot que l'élève a du mal à comprendre) : on est alors plus clairement dans une interaction évaluative simultanée.

Ces interactions évaluatives simultanées orales ne concernent cependant pas seulement les apprentissages en langue étrangère, nous les avons également observées, par exemple, lorsqu'un enseignant invite, à tour de rôle, ses élèves de CM2, à conjuguer les verbes de différentes phrases de l'exercice qui fait suite à la leçon. C'est encore le cas, lorsqu'une enseignante propose à ses élèves de CE1 de réaliser, oralement, un exercice de mathématiques préparatoire à l'évaluation formalisée explicite qui aura lieu quelques jours plus tard. Au collège, nous avons rencontré ce type de situation dans la classe de mathématiques en sixième, lorsque l'enseignante à l'issue de la leçon sur des conversions de mesures, fait réaliser oralement des exemples de conversion par les élèves, avant de

³⁵ Sauf cas particulier, mais c'était dans le cas d'une SEV formalisée explicite que nous avons pu observer pour la tâche finale en anglais dans la classe de troisième : les élèves ont enregistré leur production orale sous format vidéo, en dehors de la présence de l'enseignante, et celle-ci l'a évalué et noté en dehors de la présence des élèves.

leur proposer un exercice écrit : ses rétroactions portent, alors, sur des précisions méthodologiques, en fonction des propositions des élèves.

A la différence des situations interactives différées, observées presque exclusivement à l'occasion de la mise en exercice des élèves, les situations de type « simultané » concernent également d'autres activités. Ainsi, elles peuvent se dérouler, par exemple, lors de la réalisation collective de la synthèse d'une notion ou d'une procédure, découverte précédemment.

C'est le cas, notamment, lors de l'élaboration d'une « trace écrite » collective, destinée à synthétiser un savoir commun à la classe, le plus souvent institutionnalisé sous forme écrite pour chaque élève, qui servira ensuite de référence. On observe ce type de situation, par exemple dans les classes de français au collège, lorsque les enseignantes, par un jeu de questions/réponses avec les élèves de classe, les amènent à rédiger une synthèse collective de l'œuvre étudiée en « réactivant » les analyses conduites lors des séances précédentes. Le même type d'interactions évaluatives est repéré, dans la classe de CM2, à l'occasion de la rédaction, par l'enseignant sous la dictée de plusieurs élèves qu'il sollicite successivement, de la trace écrite de la leçon d'orthographe. C'est également le cas lorsqu'une enseignante de CP (EE1) réalise, au tableau sur proposition orale de différents élèves sollicités à tour de rôle, la carte des différentes graphies du son qu'ils viennent d'étudier.

On observe également ce type de situation lors d'analyses collectives de productions d'élèves afin d'en tirer des règles à caractère méthodologique. Dans une classe de CM1-2, lors d'une séance de sciences, l'enseignante (EE7) interrompt momentanément le travail des groupes de recherche sur la schématisation d'une éclipse pour, à partir de la production de l'un des groupes et par l'intervention d'élèves manipulant divers objets, faire rappeler les règles d'alignement terre-soleil-lune afin que les schémas réalisés par les élèves soient valides. Dans la même classe en mathématiques, à partir de la comparaison de plusieurs schémas réalisés précédemment par différents groupes d'élèves, elle réalise sous la dictée des élèves, un schéma figurant le calcul des doubles et des moitiés. La même démarche est observée, dans une classe de CP, dans laquelle l'enseignante (EE5) commence sa séance de numération sur le codage de la dizaine, à partir de photos de productions réalisées (par manipulation de cubes et de barrettes) par les élèves lors de la séance précédente. Par un jeu de questions/réponses sur chaque production, elle amène les élèves à retrouver la procédure adéquate et à la formaliser au tableau.

Lors de ces situations, les interventions des enseignants vont consister, le plus souvent, à faire rappeler, par interactions sous forme de questions/réponses avec la classe, les acquis de séances précédentes. Leurs rétroactions vont servir à faire préciser les propositions des élèves, en rapport avec des critères quelquefois très explicites (sous forme de règles), afin de valider des acquis à titre collectif (la validation étant, selon les cas, du seul fait de l'enseignant ou réalisée avec la participation des élèves).

Ainsi, à l'issue de cette description de différentes situations rencontrées dans ce corpus, force est de constater qu'à la différence des situations évaluatives interactives différées, celles de type simultané ne se réduisent pas aux seules mises en exercice des élèves mais concernent une gamme

beaucoup plus étendue d'activités scolaires. En plus de celles qui viennent d'être décrites plus haut, on peut également signaler celles qui prennent une forme ritualisée : par exemple, dans une classe de CP (EE6), mises en œuvre lors de l'étude de chaque nouveau son ou de nouveau nombre (« boîte à sons » et « boîte à compter »)³⁶. Elles peuvent, bien plus rarement, s'observer également à l'occasion d'un travail de groupe, comme dans une classe de CM1-2 où, chaque groupe équipé d'une tablette numérique, réalise un petit film d'animation qui doit répondre à des critères élaborés collectivement, lors d'une séance précédente. Les interactions entre les élèves et l'enseignante (EE7), lorsqu'elle passe auprès de chaque groupe, leur permettent de vérifier si leur film respecte les critères définis et d'identifier comment le faire évoluer si tel n'est pas le cas.

Des situations « limite »

Comme pour la catégorie précédente (évaluations interactives différées), nous avons rencontré certaines SEV qui nous ont semblé, selon les cas, se situer à la limite entre les formes simultanée et différée. C'est particulièrement vrai pour toutes les activités ayant recours à l'usage de l'ardoise, elles se rencontrent dans trois classes élémentaires : que ce soit pour des activités de conjugaison (EE4, CM2), de dictées de mots (EE5, CP) ou bien encore, à plusieurs reprises, en mathématiques et en grammaire, dans une des classes de CM1-2, dans laquelle l'enseignante (EE7) organise régulièrement ce qu'elle nomme une « *évaluation de notion rapide* » sous cette forme.

L'usage de l'ardoise permet de proposer aux élèves une succession de tâches à l'écrit en général rapides à produire. L'interaction avec l'enseignant se situe, cependant, une fois que l'élève a produit sa réponse et qu'il la rend visible en levant son ardoise : de ce point de vue, il s'agirait donc, au sens strict, d'une interaction évaluative différée puisqu'elle intervient une fois la production achevée. Néanmoins, suite à une analyse plus poussée des situations concernées, nous avons décidé de les considérer, plutôt comme des évaluations interactives simultanées, pour deux raisons majeures.

D'une part, il arrive fréquemment que l'enseignant intervienne pendant la production des élèves pour apporter une aide ou une appréciation, alors que les élèves écrivent leur réponse sur leur ardoise ; notamment auprès d'élèves que, visiblement, ils repèrent comme étant en difficulté³⁷. Dans ce cas, ces interactions pour brèves et fugitives qu'elles puissent être (quelquefois un simple hochement de tête, une posture étonnée, un froncement de sourcil de la part de l'enseignant), suffisent, la plupart du temps, à faire évoluer la réponse de l'élève : nous sommes bien alors dans une interaction de type simultanée.

D'autre part, à la différence d'exercices du même type proposés à l'écrit (par exemple 4 verbes à conjuguer au cahier de brouillon), tels qu'on peut les observer à d'autres moments ou dans d'autres classes, la visibilité simultanée de toutes les réponses des élèves, permet à l'enseignant une adaptation immédiate des tâches proposées en fonction des performances des élèves. Selon que

³⁶ Par exemple, lorsque l'enseignant invite chacun de ses élèves de CP, à « envoyer » dans « la boîte à son » qu'il leur tend, des mots contenant le son [oi] en les prononçant à haute voix.

³⁷ Certains enseignants (notamment dans la classe de CP de REP, EE5) restent même, visiblement volontairement, à côté des mêmes élèves pendant toute l'activité pour intervenir si besoin.

celles-ci sont plus ou moins réussies par l'ensemble des élèves, il va, par exemple, apporter l'aide nécessaire à la compréhension de leurs erreurs par les élèves et proposer à nouveau une tâche de même difficulté, pour conforter leurs acquis. Ou bien, s'il constate après une ou deux tâches du même type, que celles-ci sont réussies par l'ensemble des élèves, il va passer à des tâches plus variées ou plus complexes.

Ainsi, si le choix de l'usage d'un support comme l'ardoise peut paraître *a priori* anodin, l'analyse de ces situations comparativement à celles ayant recours à un support tel que le cahier, montre que le type d'interactions évaluatives que permettent ces deux modalités est différent. L'usage de l'ardoise donne la possibilité à l'enseignant d'interagir au plus près du moment de production de l'élève, d'adapter de façon quasi simultanée les tâches proposées aux élèves et donc d'en influencer la réalisation. Nous avons pu observer, qu'un exercice d'entraînement réalisé sur cahier, s'il n'interdit pas l'intervention de l'enseignant au cours de la réalisation des tâches par les élèves, présente, cependant, moins d'occasion de faire évoluer celles-ci en fonction des performances des élèves.

Comme nous l'avons déjà souligné à propos des situations évaluatives interactives différées, il n'est pas certain que le choix de recourir à telle ou telle modalité pour réaliser les exercices qu'ils proposent à leurs élèves soit toujours très conscientisé de la part des enseignants. L'analyse de certains entretiens nous montre, néanmoins, que pour certains d'entre eux ce choix est relativement explicite, comme en témoigne l'extrait ci-dessous :

EE7 : « Voilà... Bin sinon, je fais des petites évaluations, procédé de la Martinière par exemple, sur l'ardoise, c'est rapide, je vois tout de suite qui a réussi, qui y arrive bien, qui a un peu plus de mal et je n'hésite pas à montrer plusieurs ardoises pour comparer... Donc là, ils ont bien compris dans la classe, c'est instauré, que l'erreur n'est pas grave, qu'ils peuvent se tromper et au contraire, je leur dis qu'ils m'arrangent bien quand ils font des erreurs parce que je dis... Au moins, cela permet de progresser ! » (...)

EE7 : « Oui, par exemple, en début des séances, je leur dis « qui se rappelle ? On a vu l'accord du participe passé, tiens, tout le monde écrit sur l'ardoise la petite phrase qu'il faut retenir » ou bien, s'il y a des exemples à faire du tableau, on les fait sur l'ardoise pour voir si tout a été compris et voilà... Par exemple, cela peut être ça... Ou en calcul mental aussi, c'est très pratique... »

Des formes typiques

Parmi l'ensemble des 124 situations évaluatives interactives simultanées du corpus, nous avons repéré trois formes typiques auxquelles nous avons pu rattacher chacune d'entre elles :

- ***des situations évaluatives interactives simultanées collectives*** : lorsque l'interaction a lieu entre l'enseignante-e et l'ensemble de la classe (ou un groupe d'élèves), selon les cas la production peut être, soit collective, soit individuelle mais réalisée en partie collectivement sous la conduite de l'enseignant (réalisation « pas à pas »)
- ***des situations évaluatives interactives simultanées individuelles*** : lorsque l'interaction a lieu entre un élève particulier (ou plusieurs élèves successivement) en train de réaliser la

tâche. Quand celle-ci est écrite, l'enseignant-e en général se déplace vers les élèves au moment où ils sont en train de réaliser la tâche. Quand la tâche est orale, l'enseignant-e « accompagne » la production par des interventions au cours de sa réalisation (à la différence de situations de type « différé » dans lesquelles l'enseignant attend que l'élève ait terminé pour porter une appréciation)

- **des situations évaluatives interactives simultanées mixtes** : lorsque l'enseignant est en interaction individuelle avec un (ou successivement plusieurs) élève(s) puis interagit ensuite avec l'ensemble de la classe (pour formuler un commentaire, préciser la consigne, apporter une aide méthodologique ...)³⁸

Enfin, nous avons également identifié quelques cas dans lesquels les interactions évaluatives proviennent essentiellement des élèves entre eux (plus que de l'enseignant-e lui/elle-même), ces modalités d'évaluation entre pairs seront présentées lors du chapitre suivant.

Le tableau ci-dessous présente la fréquence de ces différents types de situations évaluatives interactives simultanées dans l'ensemble du corpus et selon les niveaux scolaires concernés.

Tableau XI. Fréquence des différents types de SEV Interactives Simultanées par niveaux scolaires

EVALUATION INTERACTIVE SIMULTANEE	Collective		Individuelle		Mixte		Entre pairs		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Niveau élémentaire										
CP	14	31,8	24	54,5	6	13,6	0	0,0	44	100
CP-CE1	3	23,1	8	61,5	1	7,7	1	7,7	13	100
Total Cycle 2	17	29,8	32	56,1	7	12,3	1	1,8	57	100
CM2	2	28,6	4	57,1	0	0,0	1	14,3	7	100
CM1-CM2	13	40,6	13	40,6	4	12,5	2	6,3	32	100
Total Cycle 3	15	38,5	17	43,6	4	10,3	3	7,7	39	100
Total élémentaire	32	33,3	49	51,0	11	11,5	4	4,2	96	100
Niveau Collège										
6ème	6	31,6	3	15,8	9	47,4	1	5,3	19	100
3ème	6	66,7	2	22,2	0	0,0	1	11,1	9	100
Total Collège	12	42,9	5	17,9	9	32,1	2	7,1	28	100
Total Corpus	44	35,5	54	43,5	20	16,1	6	4,8	124	100

³⁸ C'est, par exemple le cas dans une classe de CP en mathématiques. L'enseignante passe voir les productions des trinômes en train de résoudre le problème. A un moment, elle arrête le travail des groupes pour faire préciser, par les élèves, la consigne exacte, en réalisant, sous leur dictée, un exemple au tableau.

Dans l'ensemble, c'est la modalité d'interaction individuelle qui domine (plus de 40%), les situations d'interactions évaluatives collectives étant, cependant, également assez nombreuses (plus du tiers), la modalité mixte étant la moins fréquemment utilisée.

C'est ce profil que l'on retrouve dans les classes élémentaires, où la forme individuelle apparaît nettement privilégiée par les enseignant-es lors de ces évaluations interactives simultanées (environ la moitié des SEV relève de cette modalité) ; spécialement en cycle 2, où l'on constate qu'elles constituent la grande majorité des formes d'intervention des enseignants. A ce niveau de la scolarité, les modalités d'interaction collective et mixte apparaissent nettement moins fréquentes. Dans les classes de CM, le recours aux deux modalités, individuelle et collective, semble davantage s'équilibrer même si les situations individuelles y sont un peu plus nombreuses.

Au collège, où rappelons-le, les situations évaluatives interactives simultanées sont très peu nombreuses (seulement 28 sont recensées sur l'ensemble du corpus) c'est, au contraire, la modalité collective qui est la plus fréquente, mais surtout en classe de troisième. C'est au niveau de la sixième, en effet, que l'on trouve le plus fréquemment de situations mixtes dans lesquelles les formes d'interaction individuelle et collective sont utilisées en même temps lors d'une même situation. Il faut noter, cependant, que ce n'est que dans la classe de mathématiques que l'on observe l'usage de cette forme mixte. Ainsi, il semble que cette classe de mathématiques de sixième présente, de ce point de vue, un profil assez particulier : c'est à la fois la classe de collège où l'on trouve le plus fréquemment les situations évaluatives interactives simultanées et le plus fréquemment sous une forme mixte (à 9 reprises sur les 13 SEV concernées, les 4 autres se déroulant sous forme collective). Dans les deux autres classes de sixième, on note des interactions évaluatives souvent sous forme individuelle (à trois reprises), collective (un cas) ou entre pairs (un cas) en anglais ; en français, on observe une seule interaction évaluative simultanée sous forme collective, à l'occasion de la rédaction d'une trace écrite.

Modalités de participation des élèves

On trouvera dans le tableau de l'annexe 9, la fréquence des différentes modalités de participation des élèves lors des situations évaluatives interactives simultanées.

Notons, tout d'abord, qu'à une exception près dans ce type de situations, les élèves sont majoritairement « actifs » : nous ne repérons qu'un seul cas où il n'y a aucune participation des élèves. C'est une situation de type « mixte » très brève, dans laquelle l'enseignante indique à une élève que ce qu'elle a produit ne correspond pas à la consigne, puis reformule celle-ci à l'ensemble de la classe sans qu'aucun élève n'intervienne.

Leurs modalités de participation les plus fréquemment observées sont les interventions individuelles orales, dans presque toutes les situations du corpus (dans 117 cas sur 124). Ce qui veut dire que, la plupart du temps, les élèves participent à l'interaction avec l'enseignant de façon orale : dans quelques cas, seulement, leur participation se réduit à une production écrite ou en « acte » (manipulation de matériel). La plupart du temps, cette participation orale des élèves, s'accompagne

d'une production écrite (dans 67 cas sur 117) et/ou d'une participation au tableau d'un (ou plusieurs) élève (14 cas) et/ou d'une interaction entre élèves, lors d'un travail de groupe (5 cas). Dans seulement 22 cas, la participation des élèves à la situation se réduit à une intervention orale.

La production écrite par les élèves est également assez fréquente lors de ces situations (dans 72 cas) mais elle ne s'observe jamais seule, ce qui n'est guère étonnant dans une situation interactive : soit les élèves participent également oralement (cf ci-dessus), soit ils interagissent au sein d'un groupe (5 cas), soit en « actes » (manipulation de matériel).

L'intervention des élèves au tableau s'observe deux fois moins fréquemment, lors de ces situations de type simultané qu'à l'occasion des évaluations interactives différées. Elles s'observent lorsque l'interaction a lieu sous une forme collective : c'est le cas, par exemple, à trois reprises dans une classe de CP, lors d'un travail en atelier sur la numération. L'enseignante observe les élèves du petit groupe en train de réaliser, individuellement, le codage d'une collection d'objets et lorsqu'elle repère un élève en difficulté, elle invite cet élève à venir réaliser la tâche au tableau, sous la dictée des autres à qui elle demande d'arrêter leur travail et d'intervenir pour aider leur camarade. Dans une classe de CM1-2 en sciences, l'enseignante demande à un groupe d'élèves de venir au tableau refaire, avec des objets à manipuler, l'expérience de l'alignement terre-soleil-lune (éclipse) et fait intervenir les autres élèves pour modifier la production de ce groupe, jusqu'à l'obtention de la procédure adéquate qu'elle fait valider par la classe.

Dans d'autres cas, l'interaction avec l'élève au tableau a lieu sous une forme individuelle : dans une classe de CM1-2, à deux reprises au cours de la réalisation d'un exercice écrit, l'enseignante envoie un élève en difficulté au tableau et effectue elle-même l'exercice sous la dictée de l'élève en lui faisant argumenter ses choix, pendant que les autres continuent à travailler individuellement, sans prêter attention à cette interaction. Dans les autres cas, des élèves produisent une tâche à l'oral devant toute la classe (en histoire en CM1-2 ou en numération en CP), mais les interventions de l'enseignant s'adressent principalement à l'élève interrogé.

De façon comparable à ce que nous avons observé à propos des situations évaluatives interactives différées, nous observons également à quelques reprises (10 cas) une participation des élèves « en actes » : sous forme de gestes (« lancer » un mot dans la boîte à sons ou compter sur ses doigts en CP) ou de manipulation d'objets (flûte à bec, objets figurant les planètes en sciences, bandes de papier en mesure ...) nécessaires à la réalisation de la tâche qu'ils ont à effectuer.

Les différentes formes typiques décrites plus haut (individuelle, collective ou mixte) ne semblent pas se distinguer du point de vue des modes de participation des élèves. Comme dans l'ensemble du corpus, on y retrouve la prédominance de la forme orale puis écrite (sauf dans les situations mixtes où ces deux formes sont présentes à égalité), les autres modalités de participation y étant plus rares mais présentes dans chacun de ces types (un seul cas d'élève au tableau, cependant, dans les situations mixtes).

Supports utilisés par les enseignants et/ou les élèves

On trouvera dans le tableau de l'annexe 9 la fréquence d'utilisation des différents supports lors des situations évaluatives interactives simultanées.

Comme pour les évaluations interactives différées, c'est le tableau qui apparaît être le support le plus fréquemment utilisé lors de ces situations (y compris sous forme numérique ou d'utilisation du vidéoprojecteur). Il est utilisé dans un peu moins de la moitié des situations, surtout lorsque l'interaction évaluative différée se déroule sous une forme collective (30 des 44 situations de ce type) mais aussi lors des interactions de type « mixte » (dans la moitié des cas) et même lorsque l'interaction évaluative se déroule sous une forme plus individualisée (comme nous l'avons décrit plus haut lorsqu'un élève est invité au tableau), de façon plus rare cependant (15 cas sur 54).

Ensuite, ce sont les supports individuels sur lesquels les élèves réalisent la tâche demandée qui sont les plus mobilisés : cahier ou copie (44 cas) ou fiche réalisée par l'enseignant (33 cas) qui, selon les cas, peut être utilisée seule (lorsque les élèves répondent directement sur cette fiche) ou avec un cahier/copie : ce sont les supports les plus fréquemment utilisés lors des interactions évaluatives individuelles.

C'est au cours de ces situations évaluatives interactives simultanées, que nous trouvons l'usage le plus fréquent de matériel à manipuler (27 cas) et de livres scolaires (20) : bien plus que lors des SEV formalisées explicites dans lesquelles leur usage est marginal et davantage que lors des interactions évaluatives différées, au cours desquelles ils sont un peu plus souvent présents. Il faut sans doute relier la présence de ces supports à la variété des activités scolaires, au cours desquelles nous observons ce type d'interactions évaluatives simultanées. Comme nous l'avons décrit plus haut, il s'agit d'activités plus « ordinaires » que dans les deux autres catégories de situations évaluatives : exercices, mais aussi mises en commun après des phases de recherche, élaboration de traces écrites... Il n'est donc pas étonnant d'y retrouver l'usage de ces supports, très caractéristiques du quotidien scolaire, notamment des classes élémentaires qui rappelons-le, sont celles où cette catégorie de SEV est très largement majoritaire.

L'ardoise est également un support mobilisé au cours de ces interactions évaluatives simultanées (à 14 reprises) mais exclusivement lorsqu'elles se déroulent sous une forme collective. Rappelons que nous avons, également, noté l'usage de ce support lors des situations formalisées explicites, à peu près selon la même fréquence, alors qu'elle est quasiment absente des situations de type différé : les potentialités particulières de ce support, que nous avons décrit plus haut, expliquent sans doute ces constats.

Comme lors des situations évaluatives interactives différées, nous ne trouvons que rarement (à 8 reprises seulement) le recours à des aides pour la réalisation de la tâche par les élèves ; le plus souvent elles sont mobilisées lorsque les situations se déroulent sous une forme collective. A deux reprises ces supports constituent l'objet même de la situation observée. On l'observe, par exemple, lors de la réalisation d'une carte des graphies du son étudié en CP (qui sera ensuite affichée dans la

classe et servira de référence aux élèves lors des séances de lecture ou de production d'écrit) ou en CM2 à l'occasion de l'élaboration collective de la fiche leçon, en orthographe grammaticale, qui sera reproduite par l'enseignant et collée dans le cahier de l'élève. On trouve également quelquefois, le recours à des productions d'élèves réalisées antérieurement (soit sous forme de photos prises par l'enseignant-e, soit sous forme d'affiches réalisées par les élèves) et qui font l'objet d'un travail d'analyse collective, souvent comparative, lors de ces évaluations interactives simultanées.

Ce qu'en disent les enseignants

Seuls 5 enseignants, sur les 13 que compte notre échantillon, se sont exprimés au sujet de ces situations évaluatives interactives simultanées, lors des entretiens. Rappelons ici, que cette catégorie regroupe les situations évaluatives les plus informelles : la moitié d'entre-elles ne faisant l'objet d'aucune présentation aux élèves et très peu sous une forme explicitement évaluative. De plus, nous avons déjà signalé le fait que ce type d'interactions évaluatives s'observe lors d'activités beaucoup plus variées que les deux autres catégories de SEV : exercices, mais aussi phases de synthèse, rédaction de traces écrites, mise en commun après phases de recherche collective ; autant d'activités qui ne sont, en général, pas conçues dans un but évaluatif. Il n'est donc guère étonnant qu'une majorité des enseignants ne les évoquent pas spontanément lors des entretiens.

Bien que ces situations ne s'observent presque exclusivement à l'école élémentaire (seulement 28 SEV de ce type au collège sur 124), deux enseignantes de collège s'expriment néanmoins à leur propos. Il s'agit de deux, des trois classes de ce niveau, dans lesquelles les situations évaluatives de ce type sont les plus nombreuses : en mathématiques en sixième (EC3, 39%) et en anglais en troisième (EC2, 22%). Les trois autres enseignants qui évoquent ces situations, exercent dans les classes élémentaires dans lesquelles ce type de situations est majoritaire : il s'agit de deux classes de REP (EE5, CP 65% de SEV de ce type et EE6, CP-CE1, 61%) et une classe de CM1-2 en milieu rural (47%).

Ainsi, lorsque l'on croise nos observations avec les propos recueillis lors des entretiens, il apparaît assez clairement que, cette pratique d'interactions évaluatives simultanées, est assez explicitement conscientisée par les enseignants des classes où elle est la plus fréquente.

Les deux enseignantes de collège expriment, en effet clairement, la dimension évaluative de ces situations qu'elles pratiquent de façon régulière, comme nous avons pu l'observer dans les séances filmées. Elles signalent que ces activités, même si elles ne revêtent pas les aspects les plus formels d'une évaluation, leur permettent néanmoins de prélever, auprès de leurs élèves, des informations précieuses à propos des apprentissages en cours.

Dans la classe de troisième, en anglais, nous observons à cinq reprises, en début de séance, une de ces situations conduite sous une forme collective. Pour l'enseignante d'anglais, il semble que ces situations présentent un intérêt surtout pour elle-même à des fins de régulation de sa pratique (pour adapter le déroulement de sa séquence par exemple), davantage que pour les élèves eux-mêmes.

Dans la classe de mathématiques en sixième, les situations évaluatives interactives simultanées s'observent surtout sous une forme « mixte ». C'est la classe de l'échantillon où nous en observons le plus grand nombre (9 cas et 4 autres sous une forme collective), lors de la mise en exercices des élèves, qui est décrite par l'enseignante comme une de ses formes majeures d'enseignement :

EC3 : « Lors de ces séances d'exercices qui peuvent...Ca peut durer 30 minutes, 40 minutes, peu importe, je passe dans les rangs régulièrement, je vérifie ce qui est écrit, ils posent leurs questions librement, je passe auprès d'eux pour vérifier, soit pour vérifier leurs résultats, soit parce qu'ils ont des difficultés...Donc ça, c'est une première façon d'évaluer leur niveau d'acquisition, où est-ce qu'ils en sont... »

La fonction « régulatrice » du processus d'enseignement de ces situations évaluatives interactives simultanées est très bien illustrée par l'une d'entre-elles, observée dans cette classe à l'occasion de la correction d'exercices à la maison. Il s'agit d'une séance que nous avons déjà évoquée dans le chapitre précédent, au cours de laquelle l'enseignante interrompt la correction des exercices maison (situation évaluative interactive différée) et demande aux élèves qui ne les ont pas fait (la plus grande partie de la classe) de les effectuer sur le champ.

Lors de cette nouvelle situation, l'enseignante sillonne les rangs, d'abord manifestement pour vérifier que les élèves se mettent bien au travail. Puis après quelques instants, elle envoie deux élèves corriger les premières questions de l'exercice au tableau (SEV interactive différée), sans arrêter le travail des autres élèves avec lesquels elle continue d'interagir à leur table, en prodiguant des conseils. Puis elle corrige au tableau les productions des deux élèves et repasse auprès des autres élèves dans les rangs, reformule à plusieurs reprises à l'intention de l'ensemble de la classe certains conseils méthodologiques, pendant que les élèves réalisent les autres questions de l'exercice.

Sous l'influence des difficultés rencontrées par les élèves pour réaliser ces exercices de conversion entre différentes unités de mesure, la situation évaluative interactive différée se transforme, progressivement, en une succession d'interactions évaluatives simultanées, qui accompagne le travail des élèves. Le caractère mixte de cette situation se manifeste par les nombreux allers-retours qu'effectue l'enseignante entre les rangées de tables et le tableau ; alternant les interactions tantôt individuelles avec certains élèves, tantôt collectives avec l'ensemble de la classe. Finalement, cette activité de correction des devoirs à la maison qui, ne devait durer qu'une dizaine de minutes (comme nous l'avons observé lors d'autres séances) va transformer assez radicalement la programmation initiale de la séance, en occupant plus de la moitié de la durée de celle-ci (comme l'enseignante le fait remarquer aux élèves à la fin de celle-ci).

Au niveau élémentaire, nous avons déjà rapporté plus haut les propos de l'enseignante de CM1-2 décrivant sa pratique d'« évaluation d'une notion rapide » qu'elle utilise régulièrement (observée à cinq reprises) en français, comme en mathématiques, sous une forme collective en ayant recours à l'ardoise. C'est cependant chez les deux autres enseignants (EE5, CP et EE6, CP-CE1), que nous trouvons exprimée la conception la plus explicite de cette démarche évaluative.

Ainsi, pour l'enseignante de CP, sa démarche d'évaluation est basée avant tout sur l'observation

des élèves pendant qu'ils travaillent et sur les interactions qu'elle engage avec eux à cette occasion. Elle semble également relier cette pratique à un souci d'explicitation de ces apprentissages auprès des élèves :

EE5 : « Alors, les évaluations, j'en fais beaucoup dans la classe en fait où j'observe et je questionne les élèves et j'essaie de donner du sens aux apprentissages, je leur explique pourquoi on apprend certaines choses, pourquoi on apprend les mots-outils par exemple, à quoi ça sert, j'essaie de donner du sens pour qu'ils apprennent mieux et pour qu'ils restituent mieux aussi. (...)
Enq : « Donc, en fait, le cœur de l'évaluation, c'est interroger les élèves sur ce qu'ils ont fait et pourquoi, c'est ça ? »
EE5 : « Oui et même, ce n'est pas l'évaluation, l'apprentissage, c'est ça. »

Ce type d'intervention de sa part, au plus près des élèves au travail, lui semble avoir un effet plus immédiat sur leur compréhension des tâches et de leurs erreurs. C'est pour cela qu'elle exprime son attachement à ce type d'interventions qui représente la plus grande part de son activité évaluative (65%), principalement sous forme individuelle (les deux tiers de ces situations), davantage qu'aux évaluations formalisées explicites (qui sont, en effet minoritaires, dans sa pratique telle que nous avons pu l'observer pendant une semaine).

Enq : « Ok. Donc on a vu les évaluations en cours d'exercice, tu passes dans les rangs, tu intervies tout de suite, tu ne corriges pas en décroché... »
EE5 : « J'accorde plus d'importance à ça, à leur expliquer de vive voix de manière individuelle que dans les évaluations sommatives. »
Enq : « Oui. Alors, cela veut dire quoi quand tu dis « j'accorde plus d'importance... »... C'est-à-dire vis-à-vis d'eux ? Vis-à-vis de toi ? Pour toi, c'est plus efficace pour eux ? C'est plus efficace pour toi ? »
EE5 : « Cela donne beaucoup plus de sens, on corrige de suite et on explique tout de suite comment il faut faire, pourquoi on fait comme ça et pourquoi c'est faux, pourquoi c'est bon etc... »

Il en va de même avec l'enseignant de la classe de CP-CE1 (EE6) qui, après avoir exprimé lui aussi, son intérêt limité pour les évaluations formalisées explicites (comme nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre concerné) entreprend, dans un long monologue, de nous détailler l'exemple d'activités réalisées en sciences pendant la semaine qui a été filmée :

EE6 : « Alors, les pratiques d'évaluations, elles peuvent passer par la reformulation aussi, on fait une expérience, on peut expliquer pourquoi elle a réussi ou pourquoi elle a échoué et puis on peut voir aussi dans la reformulation si le vocabulaire que l'on a travaillé autour de telle ou telle notion est réinvesti etc... »

Enq : « C'est plutôt, tu suscites des situations... »

EE6 : « Oui, je suis plus à l'aise comme ça, voilà. Et là, c'est vraiment un fonctionnement personnel. »

Enq : « Et même en CE1, tu ne fais pas du tout d'évaluation papier... »

EE6 : « En sciences, non, j'ai du mal ou alors...Non...Ou alors, si c'est vraiment pour dire... »

(...)

EE6 : « Voilà, oui...Par exemple, je ne sais pas, là, on a travaillé sur...On a vu...Ils m'ont fait remarquer qu'il y avait des trous de mèche, enfin, de perçage en bas sous le préau qui avaient été bouchés, on s'est demandé pourquoi, et il y a un élève qui a dit « j'ai vu qu'il y avait une abeille qui tournait autour », donc je ne sais plus comment on a découvert le nom ou pas...Comment cela s'est passé à l'origine...Je ne sais plus, et donc on a découvert...On est donc passé par une clé d'identification, on a découvert l'abeille, on ne savait pas si c'était une abeille, on savait en tout cas que c'était un insecte qui volait, donc thorax et tête noirs, clé d'identification, on a repéré que c'était une Osmie cornue et on a cherché à voir ce qu'elle faisait, donc on a cherché des hypothèses, certaines sont encore marquées au tableau d'ailleurs, sur ce qu'elle faisait là. Donc, on a fait des hypothèses puis j'ai trouvé une fiche récapitulative avec des images et des textes qui expliquaient un peu le cycle de vie de l'Osmie cornue, donc j'ai découpé les images, j'ai découpé le texte, je leur ai demandé d'essayer d'appareiller les images et le texte, dans un premier temps, et puis les CE1, je leur ai demandé de mettre dans l'ordre. Et donc on en a discuté, on a fait ça en deux temps, on a d'abord validé l'appariement entre l'image et le texte et puis une fois qu'on avait fait ça, les CE1, je leur avais demandé de mettre dans l'ordre chronologique, donc on a décidé ensemble si on pouvait mettre dans l'ordre chronologique. Et puis, donc on a validé ça par rapport à la fiche résultante, on a essayé de motiver tous nos choix « oui mais là, elle ne peut pas butiner si elle n'est pas sortie » etc, donc il y a des choses qui...Et on n'a pas encore consigné ça dans le cahier de vacances, ça va être aussi une évaluation la trace écrite que l'on va faire, je vais leur repasser les images et les textes, adaptés un petit peu pour les CP, et on va essayer de ré-appareiller et les mettre à nouveau dans l'ordre ; voilà. Donc on va valider les compétences de lecture en même temps pour les CP, pour les CE1, il n'y a pas de soucis et pour les CP, voilà, on va essayer aussi de les faire travailler en binômes pour qu'il y ait aussi un écho, un soutien et une co-évaluation aussi, intermédiaire déjà, avant que l'on puisse... »

Par cet exemple, on comprend comment pour cet enseignant, l'évaluation s'intègre dans une démarche globale d'apprentissage, dans laquelle il s'inclut d'ailleurs autant que les élèves, comme le souligne l'emploi répété du pronom « on » : « on a découvert, on va valider, on a repéré, on a discuté ... ». Mais l'évaluation est également conçue, dans le cadre d'un processus d'enseignement, qui semble s'adapter au fur et à mesure au déroulement de l'activité de la classe. Cela est particulièrement clair lorsqu'il passe du « on » au « je », pour décrire les tâches qu'il choisit de proposer à ses élèves, notamment pour évaluer leurs acquis : « j'ai trouvé une fiche récapitulative avec des images et des textes (...), j'ai découpé les images, j'ai découpé le texte, je leur ai demandé d'essayer d'appareiller les images et le texte (...), je leur ai demandé de mettre dans l'ordre (...), ça va être aussi une évaluation la trace écrite que l'on va faire, je vais leur repasser les images et les textes ».

Pour conclure ce chapitre sur les situations évaluatives interactives simultanées, on notera tout d'abord que celles-ci semblent concerner une gamme plus étendue d'activités scolaires que les deux autres catégories d'évaluation et plus particulièrement des phases d'enseignement qui visent à

consolider des apprentissages à leurs «début» (recherches collectives, analyse comparatives de productions d'élèves, élaboration de synthèses, de traces écrites, exercices « d'application »...). Les interactions évaluatives viennent alors en « accompagnement » (d'où leur caractère « simultané ») d'acquis qui restent encore à formaliser et/ou à systématiser. Peut-être est-ce pour cette raison, que bien qu'on les observe dans pratiquement toutes les classes de l'échantillon, elles semblent constituer, notamment sous leur forme individualisée, la marque assez singulière de l'activité évaluative des petites classes de l'école élémentaire. C'est à ce niveau de la scolarité, en effet, que nous l'observons la plus fréquemment et que, deux au moins des enseignants, semblent la « revendiquer » la plus explicitement.

IV.5 Quand les élèves s'évaluent eux-mêmes

Toutes les situations que nous allons présenter ici ont été codées selon des intitulés employés par les enseignants, soit en classe devant les élèves, soit lors de l'entretien. Très souvent, ces intitulés désignent des dispositifs spécifiques : « *Teacher assistant* », « *Challenge group* », « *Quiz quiz Trade* » (dans la classe d'anglais en sixième), « *Twictée* » (dans une classe de CM1-2), « *Cahier de réussite* » (dans une classe de CP-CE1) qu'ils nous ont décrits, au cours de l'entretien, comme des pratiques d'« *auto-correction* », « *d'auto-évaluation* », « *d'évaluation par les pairs* », « *d'inter-correction* ».

Ce florilège de termes ainsi que l'imprécision, les approximations et les hésitations, qui émaillent les propos des enseignants lorsqu'ils décrivent ces pratiques, nous ont conduits à devoir poser, lors de notre phase d'analyse, une définition *a minima*, de celles-ci. Cependant, nous n'avons pas choisi cette définition en référence à une conception théorique, telle qu'on peut la trouver par exemple, dans la littérature consacrée à l'évaluation. Elle s'est élaborée, au fil de l'analyse de situations désignées, comme telles, par les enseignants.

Nous avons considéré qu'une situation évaluative était désignée comme relevant de ces pratiques lorsque l'enseignant-e délègue aux élèves, tout ou une partie, des dimensions de l'activité évaluative (prise d'information, interprétation en fonction de critères, formulation et communication d'appréciation, prise de décision) ; celle-ci pouvant concerner soit le travail de l'élève lui-même (auto-évaluation), soit celui d'un ou de plusieurs autre(s) élèves (évaluation entre pairs). Il faut souligner que dans la plupart des situations que nous avons pu observer, il est rare, en effet, que les élèves assurent eux-mêmes toutes les dimensions de l'activité évaluative. Nous aurons l'occasion de détailler, par la suite, les différents rôles que peuvent endosser les élèves dans les situations que nous avons observées. C'est pour ces raisons que nous avons également préféré, comme nous l'avons déjà précisé plus haut, considérer ces pratiques comme des modalités particulières de l'un ou l'autre type de situations évaluatives (« formalisé explicite », « interactif différé » ou « simultané »), plutôt que comme une catégorie à part entière.

Suite à l'élaboration de cette définition, construite à partir de l'analyse des situations désignées par les enseignants, nous avons dû reconsidérer deux cas particuliers. L'un concerne une situation évaluative observée à deux reprises dans une classe de CM1-2, encodée sous un autre intitulé, mais

qui, manifestement, comporte une dimension auto-évaluative. A l'inverse, nous avons observé, dans une classe de CM1-2 un dispositif d'évaluation quotidien que l'enseignante, aussi bien devant les élèves que lors de l'entretien, a désigné sous le terme « autoévaluation » mais qui, à l'analyse, ne présente pas les caractéristiques citées ci-dessus³⁹.

Au demeurant, ces situations s'avèrent peu nombreuses, nous en relevons 23 dans seulement six classes de l'échantillon ; dans quatre d'entre-elles (3 de niveau élémentaire et la classe de troisième en mathématiques) de façon très anecdotique (une seule situation) et plus fréquemment dans deux autres (8 situations une classe de CM1-2 et 11 situations la classe d'anglais en sixième). Dans ce corpus, on trouve en grande majorité la modalité « entre pairs » (18 situations) et seulement cinq SEV relevant de l'auto-évaluation.

IV.5.1 Les pratiques d'évaluation entre pairs

Dans ces situations évaluatives, les élèves sont invités à assurer, une partie au moins, des dimensions de l'activité évaluative à l'égard de l'activité produite par d'autres élèves. Nous observons donc des élèves qui interagissent au cours d'une situation d'apprentissage et qui produisent des appréciations entre eux, soit au moment de la réalisation de la tâche (interaction évaluative simultanée), soit à l'issue de celle-ci (interaction évaluative différée), selon des modalités plus ou moins formelles et dans un contexte plus ou moins explicitement évaluatif.

Dans certains cas, notamment dans les deux classes où ces situations sont les plus fréquentes et sous la forme de dispositifs spécialement conçus comme tels par les enseignants, on observe une délégation assez « complète » de l'activité évaluative aux élèves. Dans ces situations, les élèves vont concevoir la tâche à effectuer, la proposer à leurs pairs, formuler des appréciations à propos de sa réalisation et la faire évoluer.

C'est le cas, par exemple, lors d'une activité ritualisée d'une quinzaine de minutes observée lors de chaque début de séance, dans la classe d'anglais en sixième. Dès l'entrée en classe, deux élèves désignés comme "*teacher assistant*" gèrent l'installation des autres élèves et les interrogent à tour de rôle (questions ritualisées sur leurs habitudes de la vie quotidienne, leurs préférences sportives, culturelles ...) puis organisent un « *challenge* » par groupes (ex : citer à tour de rôle un mot en anglais qui commence par "a") avec élimination progressive des groupes. L'enseignante intervient, au besoin, pour reprendre une formulation, apporter une correction aux réponses des élèves ou aider le binôme dans l'animation du « *challenge* ». A la fin, les autres élèves analysent la prestation des « *teacher assistant* » et décident d'une note, pour chaque élève, à partir de critères établis collectivement ; l'enseignante régulant cette partie de l'activité comme elle le décrit dans l'extrait ci-dessous :

³⁹ Ces activités quotidiennes observées dans cette classe relèvent davantage de contrôles de connaissances (en mathématiques, grammaire et anglais sous la forme d'un rituel oral) à l'issue desquels (en français et mathématiques) après une correction collective, les élèves annoncent leurs scores à l'enseignante qui les reporte sur un tableau projeté au tableau. La « délégation » de l'activité évaluative aux élèves nous a semblé extrêmement réduite, nous avons choisi de recoder ces SEV comme un « contrôle de connaissances » classée dans la catégorie « formalisée explicite ».

EC1 : « Ceux-là, ils sont évalués en anglais à la fin de la prestation par les autres, donc on a mis au point avec les élèves tout un tas de choses qu'il nous paraissait important de voir, donc ça, cela a été en début d'année, vous ne le verrez pas sur les vidéos, mais on a défini le savoir-être, l'autorité, la conviction, l'enthousiasme, la qualité de langue, la restitution de la leçon... Enfin, tout un tas de choses comme ça, on a listé ça en trois catégories et donc en anglais, les élèves s'évaluent en disant « bin voilà, j'ai trouvé que machin avait été bon » et puis se justifient en disant « j'ai trouvé qu'il a été très bien parce qu'il a utilisé beaucoup d'expressions de la leçon » ou bien « parce qu'il n'a pas interrogé tout le monde, il aurait pu parler plus fort » donc là, les élèves font comme ça, on comptabilise les points à la fin et puis je mets leur note, directement. »

Enq : « D'accord, ok, donc ça, c'est vraiment par les pairs et ensuite, vous transformez... »

EC1 : « Bin après, quand je vois que c'est injuste parce que c'est l'élève vraiment super populaire alors qu'en fait, il n'a pas été bon, je leur dis « non mais attendez... » ou « ah bin il a été super, il a utilisé beaucoup d'expressions de la leçon », je dis « bin alors, qu'est-ce qu'il a utilisé ? »... « Ah, bin il en n'a pas utilisé beaucoup en fait » donc voilà, je suis obligée... Mais cela reste assez rare en fait hein, d'une manière générale, ils sont même plutôt sévères quoi, on le verra, ils le font à chaque fois ouais. C'est une note qui ne compte pas énormément dans la moyenne mais qui compte suffisamment pour qu'ils aient envie de bien faire, ils essayent de se challenger les uns les autres donc ouais, c'est chouette, quelques fois, cela dure un peu plus longtemps que prévu mais ça les fait parler en anglais. »

Dans cette même classe, à d'autres occasions, l'enseignante propose la même démarche mais à propos de tâches écrites : chaque groupe d'élèves⁴⁰ dicte deux expressions en français, que les autres doivent écrire en anglais sur leur fiche. Cette situation a été précédée d'une situation de « révision » des expressions (individuellement puis par groupe, les élèves s'interrogeant mutuellement) pendant trois minutes, puis d'une phase où chaque groupe a choisi les deux expressions qu'ils allaient proposer aux autres. Lors de la séance suivante, l'activité est « corrigée » collectivement sous la conduite de l'enseignante, qui annonce les critères d'attribution des différents points, en fonction du nombre de réponses justes, les groupes s'échangeant leurs fiches pour affecter les points.

Dans la classe de CM1-2, on observe une activité comparable, mais selon des modalités bien moins formelles, qui ne donnent pas lieu à des appréciations explicitement évaluatives. Des élèves conçoivent également la tâche (chaque élève de CM1 a préparé une activité sur les fractions), qu'il propose ensuite à son « binôme » (un élève de CM2), avec lequel il interagit pour aider à la réalisation de la tâche si besoin (situation évaluative interactive simultanée).

Dans d'autres cas, les élèves ne conçoivent pas la tâche (elle est proposée par l'enseignant-e) comme dans l'activité décrit ci-dessous et observée dans la classe d'anglais en sixième :

⁴⁰ Dans cette classe les élèves sont installés par groupe de tables (entre 4 et 6 élèves) ce qui facilite le travail de groupes qui est assez fréquent.

*EC1 : Ce que l'on fait aussi (...)...Alors, **ce n'est pas vraiment une évaluation** mais cela me permet de contrôler qu'ils aient bien appris leur leçon, c'est le système de « quiz quiz trade » donc pareil, ils sont debout, ils ont chacun une petite fiche et ça, j'ai dû vous le mettre... » (...)*

EC1 : « (...) Donc le principe, chacun a une question, du coup, ils se quiz trade, ils ont deux questions et quand c'est bon, ils échangent et cela reprend tout le programme de ce qu'ils devaient apprendre, par exemple en vocabulaire, on est partis sur... Là, sur l'heure, c'était des questions en anglais donc « what's the english for : il est sept heures et quart » et donc, ils ont la réponse en-dessous, ils posent la question à leur camarade, ils doivent le guider jusqu'à temps que le camarade trouve la bonne réponse et dès qu'il a trouvé, l'autre a le droit de poser sa question, ils échangent leurs cartes et ils vont voir d'autres camarades, cela leur permet de réviser... Et c'est plus actif parce que le contrôle de connaissances à l'écrit, bin si on n'a pas appris, on n'a pas appris, on a beau... S'ils ne savent pas, ils ne savent pas quoi alors que là, ça, j'ai trouvé que c'était vachement plus efficace parce que cela leur permet de... Ils ont la question qu'ils peuvent lire avec la réponse en-dessous, donc cela leur fait quand même réviser ça, ensuite, il y a les autres qui sont en face qui leur en posent d'autres et quand ils échangent, ils ont une nouvelle question avec une nouvelle leçon donc à force, les choses rentrent quand même et ça, on le fait souvent. »

Là encore, comme le souligne l'enseignante, cette situation est assez informelle et ne donne pas lieu à des appréciations très explicitement évaluatives, mais semble permettre, surtout, un entraînement à l'apprentissage du lexique, sous la forme d'interactions évaluatives entre les élèves eux-mêmes, qui doivent fournir des rétroactions nécessaires à la réalisation de la tâche par leurs camarades. L'enseignante choisit apparemment ce type de démarche, préférentiellement à un contrôle écrit individuel, car la situation d'interaction entre pairs proposée contraint les élèves à apprendre.

Dans la classe de CM1-2 on observe, au contraire, un dispositif formel et explicitement évaluatif assez complexe, d'évaluation entre pairs en orthographe. Basé sur un échange, entre classes, de dictées envoyées par internet, il amène les élèves à analyser une dictée réalisée par une autre classe. Huit textes différents de la même dictée sont comparés entre eux, les élèves repèrent et codifient les erreurs collectivement puis à rédigent et adressent, par binôme sous forme de tweet, des conseils de correction aux élèves de la classe qui le leur ont envoyés. A leur tour, ils auront ensuite à corriger les dictées qu'ils ont réalisées (d'abord individuellement puis par groupe de 3 élèves), grâce à l'aide des conseils reçus par la classe qui les ont corrigées. Ce dispositif alterne les formes de travail (individuel/collectif) mais aussi les dimensions de l'activité évaluative dévolues aux élèves en les plaçant en situation d'interactions évaluatives différée, à l'égard des élèves dont ils analysent les productions.

L'enseignante d'anglais évoque, lors de l'entretien, une démarche similaire (que nous n'avons pas eu l'occasion d'observer) qu'elle met en place à l'occasion d'activités d'expression écrite dans la classe de sixième :

EC1 : « Je le fais avec les sixièmes, ouais. Ce que je fais beaucoup aussi avec les sixièmes, c'est (...) **C'est le système de l'inter-correction, la correction par ses pairs** (...) c'est-à-dire que l'on définit exactement les objectifs et les attendus pour l'évaluation, donc quel temps utiliser par exemple ou bien utiliser beaucoup de mots de liaisons, utiliser des prépositions de lieux, enfin, tout un tas de choses, cela dépend de ce que l'on travaille, on définit bien tous les attendus et une fois qu'ils ont été bien tous listés, les élèves font leur expression écrite d'une certaine couleur en sautant des lignes et à peu près un quart d'heure avant la fin, j'arrête, ils ont tous un petit post-it à côté et ils échangent leur copie avec leurs camarades. Sur leur post-it, les élèves écrivent, c'est un truc anglais « two stars and a wish », c'est-à-dire deux étoiles qui félicitent et « a wish », ce que l'on aimerait voir à développer, ils doivent, et ça, ils ont l'habitude de le faire, dire ce qui va bien, donc deux choses qui ont été bien comme « tu as bien respecté les consignes, tu as bien fait le bon nombre de phrases » donc sur le fond et pas sur la forme, et le « wish », c'est de dire attention... Alors, ils ne corrigent pas les erreurs mais ils ciblent les erreurs en disant : « tu devais utiliser plus d'expressions pour donner ton opinion, pense à bien utiliser le « s » à la troisième personne du singulier » enfin voilà, ce genre de choses... Et donc là, ils ont quelques minutes pour lire les copies de leurs camarades, annoter ce que les autres doivent faire et après, ils ré-échantent leurs copies et avec l'aide des conseils qui ont été donnés, ils se corrigent d'une autre couleur.

L'emploi des termes « inter-correction » et « correction entre pairs » souligne le caractère différé de l'interaction évaluative proposée. Les dimensions de l'évaluation dévolues à l'élève concernent essentiellement, comme pour la « twictée » en CM1-2, le repérage des erreurs mais également des réussites, en lien avec des critères explicités collectivement, en amont de la production de la tâche, ainsi que la formulation de conseils pour améliorer le texte produit. A la différence de la situation observée dans la classe de CM1-2, l'activité est réalisée ici individuellement, sans intervention de l'enseignante, mais elle est soutenue par un support méthodologique sous forme « de grilles, des petites grilles de ce qu'ils doivent contrôler en fonction du travail que l'on fait, (...) cela peut être des expressions idiomatiques, cela peut être utiliser des phrases affirmatives/négatives ou des questions... ».

L'enseignante souligne combien ce dispositif lui semble efficace, notamment pour les élèves les plus en difficulté :

EC1 : Ca, c'est super efficace aussi... Alors, plus efficace en troisième qu'en sixième parce qu'ils ont un peu plus l'œil et un peu plus l'habitude mais en sixième, c'est très efficace parce que les élèves les plus faibles ont face à eux des copies qui tiennent bien la route et ils se disent « ah ouais, je n'ai pas pensé à ça » donc ils lisent, ils mémorisent et ils peuvent le réutiliser derrière et en plus, ils ont un œil un peu plus avisé sur leur travail qui n'est pas celui de leur prof et c'est beaucoup plus simple... »

Enfin, dans d'autres cas, les interactions entre élèves vont intervenir au cours de la réalisation de la tâche. Nous l'avons observé, toujours dans cette même classe de CM1-2, sous une forme collective en musique par exemple. Chaque groupe d'élèves présente au reste de la classe la chanson qu'il a créé et au fur et à mesure de la prestation, les autres élèves commentent la performance, proposent des modifications que le groupe reprend à son compte, sous forme d'une succession d'essais qui font évoluer, petit à petit, la prestation en lien avec des critères assez explicites (visiblement définis lors d'une séance précédente).

Nous avons également observé une situation un peu similaire, lors d'une tâche de numération mais sous une forme plus « spontanée », non induite par l'enseignant. Dans cette classe à cours double, les élèves de CP devaient, pendant que l'enseignant était occupé avec les élèves de CE1, classer des

nombres en venant, à tour de rôle, placer des étiquettes sur la ligne numérique affichée au tableau. Lorsque l'un d'entre eux a commis une erreur, les autres élèves se sont mis à interagir avec lui pour le lui signaler ; certains d'entre eux se déplaçant même au tableau pour l'aider à corriger. Ce scénario s'est répété plusieurs fois, le groupe d'élèves prenant alors entièrement à sa charge l'activité évaluative réalisée, en complète autonomie, sans que l'enseignant n'intervienne. Comme nous l'avons déjà signalé à d'autres reprises, il semble que ce contexte de cours double, dans lequel l'enseignant n'est pas toujours disponible pour soutenir l'activité des élèves, ait induit, ici, cette situation d'interactions évaluatives simultanées entre les élèves de ce groupe.

On trouve également d'autres cas d'évaluation entre pairs sous la forme d'interactions simultanées, selon des modalités un peu plus formelles de tutorat. Nous les avons observées ponctuellement à une reprise en mathématiques dans la classe de troisième et dans la classe de CM2. Dans ces cas, ce sont des élèves en réussite qui, lorsqu'ils ont terminé leur tâche, sont invités par ces enseignants à aider des élèves en difficulté, sans que les modalités de ce tutorat soit, cependant, bien précisées ni dans les vidéos (nous n'avons pas eu accès aux échanges verbaux entre les élèves) ni dans l'entretien (pour l'enseignante de mathématique du collège qui l'évoque brièvement).

Enfin, il faut signaler, également, que toutes les situations dans lesquelles les élèves doivent réaliser des tâches en groupe, présentent potentiellement des dimensions d'évaluation entre pairs par les échanges qu'ils suscitent entre les élèves. Lorsque des groupes d'élèves de troisième réalisent en cours d'anglais une intervention vidéo (tâche finale) et une affiche (tâche intermédiaire) ou lorsque les élèves de CM2 réalisent un film d'animation en binôme sur une tablette numérique, il est probable que ceux-ci aient dû échanger, par exemple, à propos des choix à opérer dans les contenus, en lien avec les critères précisés dans la consigne. Cependant, n'ayant pas eu accès aux échanges verbaux entre les élèves lors de ces situations pour vérifier cette hypothèse, nous avons choisi de ne pas les répertorier comme telles.

IV.5.2 Les pratiques d'auto-évaluation

Les situations dans lesquelles les élèves sont amenés à évaluer leurs propres productions sont très rares dans notre corpus. Evidemment, nous pourrions considérer que chaque fois qu'un élève réalise une tâche scolaire, il met en œuvre de façon diffuse mais assez continue, des processus de régulation de son activité qui peuvent s'apparenter à une auto-évaluation. Cependant, dans la mesure où il est difficile, tout au moins dans le dispositif d'observation qui est le nôtre, d'accéder à l'activité cognitive des élèves, nous avons réduit notre analyse au repérage de situations proposées par les enseignants, comme explicitement auto-évaluatives.

Cependant, force est de constater l'existence d'un certain flou entourant la description de ces pratiques par les enseignants comme en témoigne, notamment, les hésitations entre plusieurs termes pour les définir. Certains d'entre eux préfèrent le terme d'autocorrection à celui d'auto-évaluation, c'est précisément le cas lorsqu'ils relatent des situations évaluatives interactives différées. C'est par exemple, lors de travaux écrits, lorsque l'enseignante (en anglais, en sixième, et aussi en CM1-2) assure le repérage des erreurs et les signalent aux élèves, souvent par un système

de codes référencés à différentes règles orthographiques ou grammaticales connues des élèves. Elle raconte que c'est une modalité qu'elle avait pratiquée au début de sa carrière et qu'elle avait arrêtée, car cela lui prenait trop de temps, mais qu'elle a fini par reprendre récemment, car elle l'a trouvée très efficace comme elle l'explique dans cet extrait :

EC1 : « Bin ouais parce que je me suis rendue compte qu'en fait, en expression écrite, je passais un temps fou pour corriger les copies de mes élèves pour qu'ils aient des corrections qui soient bien, qui tiennent la route alors qu'ils ne les lisaient pas quoi. Le fait de pouvoir leur faire eux-mêmes retrouver leurs erreurs avec un code et retravailler une fois que je leur rends leur copie et une fois qu'elle a été toute codifiée, je leur laisse 10 minutes – un quart d'heure en fonction de la longueur de l'expression écrite et ils ont accès à toutes les données pour s'autocorriger. Ils ont accès à leur bouquin, à leur cahier, à leurs camarades, si certains sont disponibles, ils peuvent les aider, à moi, à un dictionnaire, enfin, ils ont accès à tout pour corriger leurs erreurs. En fait, je l'ai remis en place il y a deux ans et, certes, c'est un peu consommateur de temps en classe mais, pour l'erreur, c'est super, parce que c'est des erreurs qu'ils ne font plus quoi. »

Enq : « Ah oui, vous constatez un... »

EC1 : « Ah bin ouais, clairement, il y a des erreurs toutes simples de confusions entre deux verbes, des oublis de sujets, des choses comme ça qu'après, ils ne font plus du tout. Le fait de la retrouver eux-mêmes et de la corriger eux-mêmes, cela fait qu'il y a vraiment une vraie réduction de ces erreurs-là par la suite quoi.

Cependant dans certains cas, les élèves sont invités à prendre en charge une plus grande part de l'activité évaluative. C'est, par exemple, dans la classe de CM1-2 (EE7) lors de la réalisation d'une tâche présentée comme « un travail d'entraînement » (observé à deux reprises en mathématiques et en orthographe). Les élèves doivent rechercher eux-mêmes leurs erreurs à l'aide d'une fiche type de « relecture ». Nous sommes, alors, dans des situations plus clairement auto-évaluatives. Sachant que nous n'avons jamais observé une délégation complète de l'évaluation aux élèves dans notre corpus : le degré d'intervention de l'enseignant-e consistant, selon les cas, à apporter un feedback (suivi d'une autocorrection de l'élève) ou seulement à valider, *a posteriori*, l'autoévaluation réalisée par l'élève.

C'est également à l'occasion de situations évaluatives formalisées explicites, que nous avons observé ces modalités d'auto-évaluation ; notamment dans les activités de dictées (en CE1 dans la classe EE6, en CM1-2 dans la classe EE7 mais aussi dans celle de CM2), à l'issue desquelles les élèves sont systématiquement invités par les enseignants à « relire » le texte qu'ils ont écrit en leur offrant la possibilité de le modifier (quelquefois en changeant de couleur pour que ces corrections soient visibles par l'enseignant). Très souvent, la révision de ce texte est outillée par différents moyens : soit *a minima* par une invitation à consulter les affichages collectifs (règles de grammaire, tableaux de conjugaison ...), soit sous la forme d'une fiche (voir dans l'annexe 10) comme le décrit cet enseignant d'une classe de CP-CE1, qui constate des effets positifs sur les apprentissages des élèves :

EE6 : « Oui, ce sont les petites fiches qui sont collées, absolument. »

Enq : « Que tu as élaborées avec eux en début d'année ? »

EE6 : « Je leur ai dit « quand on écrit un texte, à quoi doit-on faire attention ? » donc on a attendu d'avoir déjà quelques notions de grammaire ou d'orthographe pour le faire et à partir du moment où on avait ce canevas- là, je leur ai dit « quand on écrit un texte, à quoi on doit faire attention ? » et donc ils m'ont listé ces critères-là, je leur ai demandé « est-ce que cela vous aiderait si on mettait une petite fiche sur votre table ? », ils m'ont dit « oui », donc hop, petite fiche sur la table, et ils s'y réfèrent quand... »

Enq : « Ils s'y réfèrent quand ils font par exemple ces dictées... »

EE6 : « Oui, alors ce n'est pas encore automatique hein (rires), il faut que je leur rappelle « est-ce que vous avez bien pensé à vérifier tout ce qu'il y a sur la fiche ? » parce que j'en vois qui écrive, hop, « ça y'est j'ai fini ! » ouhlala mon coco, est-ce que tu as bien fait attention « ah non non », donc il reprend... »

Enq : « Et tu constates que cela a des effets ? Est-ce que tu penses qu'il se recorrige effectivement ? »

EE6 : « Jusqu'en décembre-janvier, je trouvais qu'ils écrivaient beaucoup quasiment phonétiquement, et je me suis dit « en milieu de CE1 cela commence à bien faire quand même, il va pte falloir que l'on essaie d'ancrer des notions », je me suis dit que la production d'écrits telle qu'on l'entend, avec plusieurs jets etc, on essaie d'en faire du reste quand on fait des ateliers sciences, quand on fait des compte-rendu de sorties ou de choses, mais c'est vrai que c'est lourd à... J'avais besoin d'un rituel plus régulier et donc pour l'instant, on est partis sur ce canevas-là, sur une semaine, on fait 4 séances de dictée complètement libérées sur le cahier d'essai et on passe sur la dernière avec 2 ou 3 phrases plutôt qu'une où on essaie de réinvestir ce que l'on a vu sur les séances précédentes. »

Enq : « D'accord, donc ils font quatre dictées plus la cinquième... »

EE6 : « Mais même pour ça, même pour la cinquième qui est à mes yeux un peu plus formelle, on garde le même fonctionnement, c'est-à-dire que le support change, mais le fonctionnement reste le même, on corrige collectivement et si quelqu'un estime voir une erreur, on le dit et on va le corriger, on essaie de motiver pourquoi. Cela produit des effets, j'ai encore deux élèves qui sont un peu plus réfractaires que les autres mais chez les autres, même sur des choses très complexes quand même dans le flot d'écriture style accord sujet-verbe, cela commence à... Il y a un embryon de prise en compte beaucoup plus automatique oui oui... »

Dans une autre classe, c'est de façon encore plus formelle qu'une enseignante (EE2) a entrepris d'instaurer une pratique d'auto-évaluation pour ses élèves de CP. Régulièrement, ils sont invités à compléter leur « cahier de réussite » qui récapitule d'une façon compréhensible, les différentes compétences visées par les programmes. A partir des indications portées sur leurs évaluations formalisées explicites, réalisées auparavant en classe, les élèves valident les connaissances et savoirs faire qu'ils ont acquis en coloriant en vert la pastille apposée en face de la compétence concernée.

EE2 : « L'idée de cet outil, c'était vraiment que ça parle aux enfants, c'est-à-dire que moi, je trouve toujours que le problème des évaluations, c'est que ça ne parle pas aux enfants. On parlait du LSUN tout à l'heure, c'est typiquement l'outil qui parle déjà difficilement aux parents mais les enfants, c'est pas possible. L'idée était vraiment de créer un outil qui permette à l'enfant de se situer, de « qu'est-ce qu'il faut finalement que je sache cette année et qu'est-ce que je sais déjà faire ou pas »

En raison du jeune âge des élèves concernés, cette situation relève davantage de la co-évaluation avec l'enseignante, que d'une stricte auto-évaluation. Sous une forme individuelle ou de façon plus collective (comme nous l'avons observé dans l'une des séances filmées), les interactions évaluatives engagées entre les élèves et l'enseignante à cette occasion, permettent à celle-ci de clarifier les buts d'apprentissage aux élèves, de relativiser également la perception qu'ils peuvent avoir de leur maîtrise de certains apprentissages, comme l'illustre la scène évoquée par l'enseignante :

EE2 : « Tu vois, par exemple, la partie « je lis des lettres », là, je leur ai demandé, c'était un peu de l'auto-évaluation, même carrément de l'auto-évaluation, c'est-à-dire que je leur ai dit « vous lisez dans votre tête les lettres de l'alphabet et si vous connaissez son nom, vous la coloriez et si vous n'êtes pas sûrs, vous ne la coloriez pas » et (...) alors tu as vraiment tous les profils, tu as les gamins très sûrs d'eux qui avaient tout colorié alors que je savais pertinemment que certains, ils avaient des hésitations, notamment tout ce qui est « z », « y », « w », souvent, ils hésitent et ceux qui osaient pas trop (rires), qui se disaient « bin non, je ne vais pas tout colorier » parce que voilà... (...) Du coup, par exemple, c'est Margot (...), typique, elle m'avait tout colorié alors que je savais pertinemment qu'il y avait des lettres qu'elle ne maîtrisait pas et du coup, je suis allée vers elle et je l'ai faite lire donc du coup, j'ai repris avec les enfants, j'ai dit « on va reprendre » et voilà... il faut vraiment les rassurer, de plus en plus, je me rends compte de ça, il faut leur dire que ce n'est pas grave si on ne sait pas parce qu'il y a cette idée de « je vais tout colorier parce que si je ne colorie pas tout, cela veut dire que je ne sais pas et c'est embêtant de ne pas savoir » et donc de leur dire « bin non, si tu ne sais pas, c'est pas grave ! Vous ne savez pas et voilà ! » (...) du coup, ils ont tous pris leurs gommes et ils ont gommé (rires) ! Eh bien je me suis dit que c'était très bien parce que cela m'a permis de voir que... Bin cela les a rassurés quelque part, ils se sont dit « je peux ne pas tout savoir ».

Ce support permet également, *a contrario*, de valoriser certaines compétences des élèves en les amenant à identifier certains de leurs savoirs faire, en dehors de ceux répertoriés dans le cahier, engageant ainsi une réflexion sur les objets d'apprentissage tel que le relate l'enseignante dans cet extrait de l'entretien :

EE2 : « Ce qui est intéressant, on a ajouté... On ne l'avait pas mis l'année dernière, c'est des cases vides et ils m'ont demandé « mais pourquoi maîtresse, il y a des cases vides ? » et je leur ai dit « peut-être qu'il y a des choses que vous savez faire, des compétences que vous avez » ou pas parce que l'on ne met pas tout, on a sélectionné vraiment français et maths, il y a 4 compétences en EMC mais voilà, on s'est dit que l'on ne pouvait pas tout mettre et pour nous, l'essentiel, c'était que l'enfant sache déjà ce qu'il savait faire en Français et en Maths mais du coup, on a laissé les quatre cases en se disant « s'il y a quelque chose que l'enfant réussit particulièrement à faire, pourquoi pas l'écrire avec lui » et donc ça du coup, ça les intéressait parce que l'on a trouvé... Par exemple, j'ai un petit garçon qui est bilingue, j'ai dit « on pourra mettre : je sais parler en anglais » », il y a une petite qui dessine très très bien, on a dit « bin tiens, on pourra peut-être mettre : je sais dessiner » » enfin bon voilà, tu vois l'idée... Du coup, c'était marrant parce qu'ils cherchaient tous ce qu'ils pourraient bien mettre dans cette case, ce qu'ils pourraient bien faire et c'est intéressant parce que ça permet de les valoriser et je pense que par rapport à l'estime de soi, c'est important de se dire « je ne sais pas tout faire dans le français et en maths mais il y a d'autres choses que je sais bien faire », il y a Arnaud qui a dit « moi, je sais super bien faire les roulades arrière » donc voilà, je me suis dit « allez, pourquoi pas ! », voilà, l'idée, c'est ça. C'est un peu leur espace, on va mettre là ce que nous, on n'évalue pas forcément de façon systématique mais ce dont, eux, ont peut-être envie de parler. »

Au-delà du simple récapitulatif, par les élèves, de leurs acquis, l'utilisation de cet outil semble donc engager entre l'enseignante et les élèves, un dialogue à propos de l'identification des buts et des objets d'apprentissage, de leur degré de maîtrise et de leur caractère évolutif. Cela peut permettre, comme en témoigne cette enseignante, de faire évoluer les représentations des élèves à cet égard, mais également, sans doute, les siennes propres, comme semblent le révéler certains des étonnements qu'elle exprime vis-à-vis de quelques propos d'élèves.

Enfin, nous avons également observé dans la classe de CM1-2 une autoévaluation de groupe à l'issue d'une séance de recherche en sciences, le groupe a dû compléter une fiche d'évaluation (voir en annexe 5) sur le fonctionnement du groupe lui-même, en référence à des critères explicites, élaborés collectivement auparavant. Dans cette classe, où l'enseignante propose de nombreuses

occasions de travail en groupes sur des projets variés, cette pratique d'auto-évaluation de groupe semble relativement systématisée, comme elle nous l'explique lors de l'entretien :

Enq : « Donc ils font un travail de groupe et vous avez une grille...Enfin, vous avez un support... »

EE7 : « Tout simplement, à la fin de la séance, en fait, ils remplissent par groupes et s'ils se sont aidés, s'ils se sontentraîdés, s'ils se sont encouragés, s'ils ont écouté la parole de chacun, s'ils ont proposé des idées, voilà...S'ils ont...Après, il y a une partie qui est plus la présentation de leur travail, parce que l'on fait toujours une mise en commun, donc j'ai fait des mises en commun et à ce moment-là, ils doivent montrer leur travail, la réalisation de la fiche qu'ils ont faite, la présentation du groupe et puis...Ca, ils doivent évaluer mais ça, je peux les aider un peu plus pour ça, « est-ce que c'était bien votre travail ? » là, je leur donne un petit coup de pouce pour qu'ils... »

Enq : « Sur la partie présentation de leur travail, vous co-évaluez ça en fait... »

EE7 : « Oui, je co-évalue oui... »

Enq : « Oui, et pour toute la première partie ? »

EE7 : « Toute la première partie, ils peuvent le faire tout seul. »

Enq : « D'accord et c'est toujours la même grille ? C'est toujours la même grille que vous avez mise en place au départ ? »

EE7 : « Oui, voilà, tant qu'ils sont dans ce même groupe en fait, on ne change pas la feuille et puis si on part sur un autre projet, on refait des groupes, c'est moi qui les constituent la plupart du temps pour équilibrer un peu et à ce moment- là, ils repartent sur ça quoi, sur une autre fiche en fait. Donc ils utilisent le vert pour « bon », le bleu pour « moyen », le orange pour « à améliorer » et le rouge pour « pas bien du tout », donc voilà, je trouve que cela les aide bien parce qu'ils peuvent vraiment se concentrer sur ce qu'ils ont à faire, voilà...Il faut qu'ils montrent la meilleure qualité possible et en général, la fois d'après, ils essaient de faire des efforts, ça aide par exemple certains élèves qui ont du mal à partager ou bien qui prennent des initiatives seuls sans apprendre du groupe, donc... »

Enq : « Alors ça, en fait, c'est un outil d'autoévaluation de groupe ? »

EE7 : « Oui, c'est ça, d'autoévaluation de groupe. »(...)

Enq : « Et ça, ils le font systématiquement à la fin de chaque séance ? »

EE7 : « Pas forcément à la fin de chaque mais à la fin, quand la boucle est bouclée, c'est-à-dire à chaque fois que l'on a fini par présenter le document. Cela peut durer un peu plus qu'une séance parce que le temps qu'ils fassent la recherche...S'ils n'ont pas fini, on se dit que l'on reprendra la prochaine fois et après, on repart. Voilà, j'ai mis ça en place... »

Là encore, au-delà du but premier de permettre aux élèves de valider des compétences visées par les programmes (notamment des compétences sociales favorisées par le travail en groupe), cette activité auto-évaluative semble permettre, également, de réguler l'activité du groupe lui-même, comme l'exprime par la suite cette enseignante : « Je me suis dit que j'allais constituer un outil pour les aider à s'autoévaluer parce que dans...Parfois, quand ils travaillent en groupe, cela part un peu n'importe comment et je trouvais que ça les permettait de se recadrer, de réguler et vraiment de rechercher la qualité du travail. »

Ainsi au terme de ce chapitre concerné aux pratiques auto-évaluatives et d'évaluation entre pairs, force est de constater que, malgré un discours assez volontariste de ce point de vue, exprimé par les enseignants dans la plupart des entretiens, celles-ci restent très marginales dans le quotidien de l'activité évaluative des classes que nous avons observées.

Elles font partie des rares pratiques évaluatives qui sont plus souvent évoquées par les enseignants dans les entretiens, qu'elles ne sont réellement observées lors des séances filmées : cela illustre bien leur rareté. Il faut également rapprocher ce constat de la difficulté que semblent éprouver les enseignants qui les évoquent pour les désigner, pour les décrire précisément et pour les mettre en œuvre dans leur classe. Ainsi, à l'exception des deux enseignantes qui les conçoivent, visiblement, de façon très explicite et qui les intègrent à leur pratique de façon quasi quotidienne ; dans la plupart des autres classes, il semble que l'évaluation entre pairs et l'auto-évaluation relèvent plutôt de pratiques qu'on pourrait qualifier d'« incidentes ».

V. Conclusions, perspectives

Cette recherche à caractère exploratoire visait essentiellement à documenter l'activité évaluative au niveau de l'enseignement obligatoire dans le contexte français. Elle a concerné un nombre limité de classes, mais s'est appuyée sur une observation longue de celles-ci, en évitant de catégoriser l'activité évaluative *a priori*, préférant la saisir par le repérage de situations, observées lors du déroulement quotidien des classes et impliquant, dans une dynamique interactive, l'activité des enseignants et celle des élèves. C'est en référence à une acception large de l'activité évaluative que nous avons identifié ces situations, en tenant compte de ses formes les plus diffuses, notamment celles constituées par les interactions évaluatives qui apparaissent, au gré du déroulement de l'activité quotidienne des classes, entre les enseignants et leurs élèves. Ce dispositif a permis de collecter un important corpus de situations évaluatives mais également de documents de classe, ainsi que la description des pratiques évaluatives, recueillie par entretien auprès des enseignants.

Nos analyses nous permettent, tout d'abord, de constater que si, dans l'ensemble, l'activité évaluative occupe un peu moins de la moitié du temps d'enseignement, cette part varie, en fait, de façon plus ou moins importante selon les classes. La part de l'enseignement consacrée à l'activité évaluative semble augmenter au fur et à mesure du déroulement de la scolarité obligatoire, puisqu'elle apparaît, en moyenne, plus importante au collège qu'à l'école élémentaire et plus importante en cycle 3 qu'en cycle 2. Au collège, semble s'ajouter également, une variabilité en fonction des disciplines concernées, plutôt qu'en fonction du niveau de classe. C'est dans les deux classes de mathématiques que le temps passé à l'évaluation est le plus important, il l'est un peu moins dans les deux classes d'anglais et encore nettement moins dans celles de français.

Des trois catégories de situations évaluatives que nous avons construites, à l'issue de leur repérage et de leur analyse, ce sont, sans conteste, les situations les plus formelles et les plus explicitement évaluatives qui semblent, dans un premier temps, constituer le « cœur » de l'activité évaluative des classes. Ce sont celles que les enseignants évoquent prioritairement et le plus spontanément lors des entretiens, celles qu'ils nous décrivent le plus longuement et le plus précisément, même si, pour certains d'entre eux, il s'agit aussi d'exprimer une certaine prudence, voire méfiance, à leur égard. C'est au collège que leur organisation semble le plus nettement structurée, notamment au plan temporel en lien aux grandes fonctions classiques de l'évaluation scolaire. Evaluations proposées en fin de séquences pour valider, voire certifier, l'acquisition par les élèves des compétences visées

par les programmes ; éventuellement complétées par des évaluations intermédiaires permettant de réorienter, au besoin, le déroulement initialement prévu de la progression des apprentissages lors de la séquence. Evaluations plus fréquentes et régulières pour s'assurer, au fil des séances, de l'acquisition progressive des différentes ressources (connaissances, procédures, savoirs-faire, habiletés...) nécessaires au développement de ces compétences chez les élèves. A l'école élémentaire le tableau semble plus variable, selon les différentes disciplines enseignées (pas toujours aussi fréquemment évaluées les unes que les autres) et selon le niveau considéré (un rythme davantage calendaire dans les petites classes plutôt que structuré en séquences).

Au regard des pratiques effectivement observées, ces modalités formelles et explicites ne constituent cependant pas, dans toutes les classes, la part la plus importante de leur activité évaluative. Si, dans l'ensemble, les situations évaluatives formalisées explicites apparaissent prépondérantes au niveau du collège, ce n'est, cependant le cas, que dans les classes d'anglais (en sixième comme en troisième) et de mathématiques (en troisième).

Au niveau élémentaire, en revanche, c'est sous la forme d'interactions évaluatives entre les enseignants et les élèves que se déroule, très majoritairement⁴¹, l'activité évaluative. Dans la plupart des classes élémentaires (5 sur 7), ces interactions évaluatives se déroulent le plus souvent sous une forme simultanée (l'interaction ayant lieu au cours de la réalisation de la tâche par l'élève) plutôt que sous une forme différée (l'intervention de l'enseignant intervenant à l'issue de la production de l'élève) : c'est particulièrement le cas dans les deux classes de cycle 2 situées en REP.

Les situations évaluatives interactives s'observent également au niveau du collège, mais ne sont majoritaires que dans les deux classes de français et dans la classe de mathématiques en sixième, sous une forme différée surtout ; les interactions évaluatives simultanées n'apparaissant que de façon très anecdotique à ce niveau, excepté dans la classe de mathématiques en sixième.

L'analyse des différentes formes typiques repérées dans chacune de ces deux catégories de situations évaluatives interactives, révèle une sorte de « continuum » dans l'usage différencié de celles-ci au cours de la scolarité obligatoire. A la forme individuelle, privilégiée dans les petites classes de l'école élémentaire, semble se substituer la forme collective, majoritaire au collège, en passant par des modalités intermédiaires, plus « mixtes », qui s'observent plutôt à la « charnière » des deux degrés d'enseignement (en cycle3). Bien que nous ne puissions être très affirmatifs à ce sujet, le dispositif d'observation n'étant pas conçu, à l'origine, pour étudier précisément les objets d'évaluation concernés par les situations observées, nos analyses nous amènent, cependant, à distinguer ces deux types d'évaluations interactives du point de vue de leurs fonctions. Les situations évaluatives interactives simultanées concerneraient des apprentissages « à leurs débuts », venant tout juste d'être présentés aux élèves, qu'il s'agirait donc de consolider et de structurer lors d'activités variées (exercices « d'application » mais aussi, recherches collectives, analyses comparatives de productions d'élèves, élaboration de synthèses, de traces écrites ...). Les situations

⁴¹ A l'exception de l'une des classes dont la période d'observation a correspondu avec la passation d'évaluations « institutionnelles » imposées par la circonscription qui a, de fait, engendré de nombreuses situations évaluatives formalisées explicites, sans doute beaucoup plus, que lors d'une période plus « normale » de l'année.

évaluatives interactives différées viseraient, quant à elles, des apprentissages déjà plus familiers aux élèves dont on chercherait à systématiser, voire à automatiser, l'usage chez les élèves, par le recours à des mises en exercices répétées.

Enfin, les activités d'auto-évaluation et d'évaluation entre pairs, bien qu'évoquées par la plupart des enseignants lors des entretiens restent, à l'exception de deux classes, des formes relativement marginales de l'activité évaluative des classes observées.

Ainsi donc, au plan des représentations des enseignants, telles que nous avons pu les appréhender à travers leurs propos décrivant leurs pratiques évaluatives lors des entretiens, ce sont les modalités les plus formellement et explicitement évaluatives qui occupent la part prépondérante. Cependant dans la réalité des pratiques telles que nous avons pu les observer, ce sont bien les formes les plus diffuses de l'évaluation, celles qui se déroulent lors d'activités ordinaires, voire banales, qui apparaissent constituer la modalité principale de l'activité évaluative de la plupart des classes de notre échantillon (9 classes sur 13). Si certains des enseignants interrogés s'expriment également de façon assez explicite à l'égard de ce type de situation et leur confèrent, donc, une dimension évaluative affirmée, il n'est pas sûr que tous les autres aient une conscience claire du caractère évaluatif de ces activités qu'ils ne désignent pas, la plupart du temps comme telles, ni devant nous lorsqu'ils évoquent leurs pratiques, ni devant leurs élèves lorsqu'ils les leur présentent en classe.

Ce constat nous semble intéressant à plus d'un titre. D'une part, alors que les débats au sein de la communauté éducative, ainsi que les orientations, textes et dispositifs officiels concernent majoritairement ce type d'évaluations formelles (en se centrant par exemple, sur les outils de communication pour les parents, les référentiels, voire les formes d'appréciation...), ces observations sont de nature à interroger la pertinence de ces injonctions, qui ne pourraient concerner, si l'on en croit ce que nous avons observé sur ces treize classes, qu'une part bien réduite de leur activité évaluative.

Ces constats révélés par ces premiers résultats de notre recherche présentent un second intérêt, nous semble-t-il, relatif à la formation des enseignants : déconstruire, chez ceux-ci, cette représentation majoritaire de l'évaluation, réduite à ses seules dimensions formelles et explicites, nous semble constituer un enjeu majeur. En effet, prendre conscience que la majorité de leur activité évaluative en classe ne relève pas de ce qu'ils désignent eux même (et à leurs élèves) comme « évaluation », pourrait leur permettre de concentrer leur attention sur les nombreux choix qui se présentent à eux, lors de ces activités évaluatives interactives. Nous en avons souligné de nombreux exemples tout au long de nos analyses : - interroger tel élève plutôt que tel autre - envoyer ou pas des élèves (et quel(s) élève(s) ?) au tableau - intervenir pendant que les élèves réalisent leur tâche ou bien après – intervenir de façon collective ou plutôt selon des modalités plus individualisées... Autant de décisions qui font partie intégrante du processus d'évaluation mais qui, le plus souvent, ne semblent pas interrogées sous cet angle par les enseignants, ni même par ceux qui sont en charge de les soutenir dans leur exercice professionnel.

Dans certains textes institutionnels récents (MEN, 2015a ; MEN, 2015b ; MEN, 2016) qui appellent de leurs vœux une évolution des pratiques évaluatives des enseignants, celle-ci semble, néanmoins, concerner une conception plus large de l'évaluation. Décrite comme devant constituer un soutien à l'apprentissage, cette qualification de l'activité évaluative est de nature à attirer l'attention sur d'autres formes, plus intégrées au processus d'apprentissage, que les seules évaluations formelles. Cependant, cette nouvelle injonction à une évaluation souvent décrite comme devant être « positive » et/ou « bienveillante » nous semble insuffisante pour soutenir les choix que des enseignants doivent effectuer en la matière, surtout si l'on souhaite, comme l'annoncent souvent ces textes, que cette évolution des pratiques entraîne des effets positifs sur les apprentissages des élèves.

Les résultats présentés ici ne constituent, donc à nos yeux, qu'un premier niveau d'analyse de ce corpus de situations, qui a mobilisé des indicateurs que le dispositif de codage adopté ici a permis de renseigner dans un premier temps, mais qui restent cependant assez « extérieurs » au processus d'apprentissage. A l'issue de cette première approche, il nous semble essentiel d'approfondir l'étude de ces interactions évaluatives. Les descriptions que nous en livrons ici, révèlent en effet, toute la complexité de ces situations qui, le plus souvent ne sont pas toujours anticipées, ni « anticipables » par les enseignants. Même si, nous l'avons constaté dans les propos de certains enseignants, leur mise en œuvre peut être guidée par certains principes généraux explicites (« *c'est toujours eux qui vont corriger, je fais assez peu de correction où c'est moi qui corrige* », EC3 ; « *J'essaie, quand je peux et je pense que je l'ai fait dans toutes les vidéos, de corriger avec les enfants les fichiers, EE5*), leur déroulement reste extrêmement soumis aux aléas de leur réalisation dans le contexte particulier des classes liés, notamment, à la singularité des élèves à qui elles s'adressent. Dans ces situations évaluatives interactives, la plupart des interventions des enseignants (verbales, le plus souvent, mais pas seulement) se réalisent dans le « feu de l'action » sans qu'elles ne fassent toujours l'objet d'un « traitement rationnel, délibéré et méthodique », comme le souligne M. Bru (2017) à propos des pratiques enseignantes en général.

Les indicateurs mobilisés pour décrire les situations évaluatives de ce type dans ce rapport restent trop « grossiers » pour aller plus loin qu'une simple description de leur variété. Si nous voulons interroger la pertinence éventuelle de ces situations relativement aux apprentissages des élèves, il nous faudra conduire des analyses complémentaires basées sur un « grain » plus fin d'étude des interactions entre les élèves et les enseignants.

Afin de documenter ce qui, dans les interactions évaluatives repérées, constituent par exemple, des leviers ou au contraire des freins au processus d'apprentissage des élèves, nous pourrions mobiliser utilement un cadre d'analyse emprunté aux travaux de la psychologie sociale qui interrogent les pratiques d'évaluation (Monteil JM, Huguet P, 2002) ; Bressoux P, Pansu P, 2003 ; Butera F, Buchs C, Darnon C, 2011 ; Toczek MC, Souchal, C, 2017). Pourraient être repérées, par exemple, les modalités de ces interactions qui rendent plus ou moins visibles les hiérarchies de performances entre les élèves en référence aux travaux sur la comparaison sociale (D. Muller, MP Fayant, S. Lastrego, 2011), celles qui rendent plus ou moins explicites les objectifs visés ainsi que les critères mobilisés par les enseignants, en référence à la théorie des buts d'accomplissement (maîtrise *versus* performance) (C. Dupeyrat C. Escribe, C. Mariné, 2006).

La plupart des situations évaluatives interactives de notre corpus sont exploitables de ce point de vue : à partir de la transcription des verbatims des interactions verbales, de nouveaux indicateurs pourraient être mobilisés (répartition des prises de parole, forme et contenu des sollicitations des élèves, nature des feedbacks adressés par les enseignants...). Ces analyses pourraient porter, le cas échéant, sur tout ou une partie seulement du corpus de ces situations évaluatives interactives et pourraient donner lieu à des analyses comparatives (entre les différentes formes typiques de ces situations, entre degré ou niveau de classes, entre disciplines...).

Références bibliographiques

- Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for Learning: Évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-107. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Braxmeyer, N., Guillaume, J.-C., & Lévy, J.-F. (2005). Les pratiques d'évaluation des enseignants en collège. *Les Dossiers*, (160).
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: Éditions universitaires du sud.
- Bru, M., & Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5(1), 9-33. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.948>
- Butera, F., & Darnon, C. (Éd.). (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris: Presses Universitaires de France.
- CNESCO. (2014). *L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements : réglementation et pratiques. Une comparaison internationale dans les pays de l'OCDE*. Paris: CNESCO.
- Croizet, J. C., & Neuville, E. (2004). Lutter contre l'échec scolaire au sein de la classe en agissant sur les préjugés de la réussite. In M.-C. Toczek & D. Martinot, *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. (p. 55-82). Paris : Armand Colin.
- Dupeyrat, C., Escribe, C., & Mariné, C. (2006). Buts d'accomplissement et qualité de l'engagement dans l'apprentissage : le coût de la compétition. In Galand, B., Bourgeois, É., Picard, P, (*Se motiver à apprendre*) (p. 63-74). Paris: Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences ». *Revue française de sociologie*, 29(4), 649-666. <https://doi.org/10.2307/3321516>
- Genelot, S., Gardes, D., Mansanti, J., & Nathalie, P. (2016). Evaluer par compétences ou évaluer sans noter ? *Éducation permanente*, (208), 89-100.
- Jorro, A. (2009). L'évaluation comme savoir professionnel. In L. Mottier Lopez & M. Crahay, *L'évaluation comme savoir professionnel*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Lapostolle, G., & Genelot, S. (2015). Petite histoire d'une expérience innovante dans l'académie de Dijon. Du rôle du chef d'établissement dans la naissance, l'installation et la diffusion d'une pratique de «classes sans note» (2006 à 2014). *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 55(1), 3-16. <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1734>
- Laveault, D. (2012). Autorégulation et évaluation-soutien d'apprentissage. In L. Mottier Lopez & G. Figari, *Modélisations de l'évaluation en éducation* (p. 115-130). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lopez.2012.01.0115>
- Lenoir, Y. (2005). Divers chemins pour saisir la complexité des pratiques d'enseignement. Introduction. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14(1), 5-9.
- Lenoir, Y. (2014). L'observation des pratiques d'enseignement : une approche à caractère sociologique. *Recherches en éducation*, (19), 119-132.

- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. In C. Royer, J. Moreau, & F. Guillemette (Éd.), *Actes du Colloque de l'Association pour la Recherche Qualitative (ARQ) « L'instrumentation dans la collecte des données : choix et pertinence », UQTR, 26 novembre 2004* (Vol. Recherches qualitatives, Hors Série, 2, p. 13).
- MEN. (2005). *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* (No. 2005-279). Paris: Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) ; Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR).
- MEN. (2013). *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales* (No. 2013-072). Paris: Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN).
- MEN. (2015a). *Décret n° 2015-1929 du 31 décembre 2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire, à l'école et au collège JORF n°0002 du 3 janvier 2016*. Paris: Ministère de l'Education Nationale.
- MEN. (2015b). *Rapport du Jury de la Conférence Nationale sur l'évaluation*. MEN.
- MEN. (2016). *Circulaire de rentrée 2016 (n°2016-058 13 avril 2016)*. Paris: Ministère de l'Education Nationale.
- Merle, P. (1996). Le jugement professoral au quotidien : l'arrangement évaluatif. In P. Merle, *L'évaluation des élèves* (p. 74-144). Paris: Presses Universitaires de France.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : Historique, difficultés, perspectives*. Paris: PUF.
- Monteil, J.-M., & Huguet, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Mottier-Lopez, L. M., & Figari, G. (Éd.). (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questions épistémologiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Mottier-Lopez, L. (2015). *L'évaluation formative et certificative des apprentissages des élèves*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Education.
- Muller, D., Fayant, M.-P., & Lastrego, S. (2011). Évaluation et comparaison sociale. In F. Butera, C. Buchs, & C. Darnon, *L'évaluation, une menace ?* (p. 13-23). Paris: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01.0013>
- Nabie, M. J., Raheem, K., Agbemaka, J. B., & Sabtiwu, R. (2016). Multiple Solutions Approach (MSA): Conceptions and Practices of Primary School Teachers in Ghana. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(2), 333-344.
- Pansu, P., & Bressoux, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Postic, M., & Ketele, J.-M. D. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- 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*.

Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00668586/document>

Toczek, M.-C., & Souchal, C. (2017). Le pouvoir des contextes évaluatifs. *e-JIREF*, 3(1 & 2), 21-35.

Tupin, F., & Dolz, J. (2008). Du périmètre des situations d'enseignement-apprentissage. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 19(1), 141-156. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2008.1135>

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.

ANNEXES

Annexe 1 -	Protocole d'observation	98
Annexe 2 -	Guide d'entretien avec les enseignants	102
Annexe 3 -	Liste des intitulés retenus pour le codage des Situations Evaluatives (SEV)	105
Annexe 4 -	Capture d'écran N'Vivo – Codage SEV – Codes des indicateurs retenus	107
Annexe 5 -	Copie d'écran du logiciel N'Vivo.....	108
Annexe 6 -	Extraits d'entretien de l'enseignant EE4.....	110
Annexe 7 -	SEV – Formalisée Explicite.....	111
Annexe 7 bis -	Exemples de grilles d'évaluation utilisées pour les SEV – de type Formalisée Explicite	112
Annexe 8 -	SEV – Interactives Différées.....	116
Annexe 8 bis -	Évaluation de l'oral au quotidien, année 20__-20__, trimestre _ (Français, collège)	117
Annexe 9 -	SEV – Interactives Simultanées	118
Annexe 10 –	Supports utilisés pour les auto-évaluations.....	119

Annexe 1 Protocole d'observation

(document remis à l'enseignant avant le début de la période d'observation)

Démarche de recherche

Présentation de la recherche :

L'IREDU (Institut de recherche en éducation) avec le soutien de l'ESPE Bourgogne conduit une recherche sur les pratiques évaluatives des enseignants de l'école élémentaire et du collège. En effet, dans le contexte français, on ne dispose que peu de données à ce sujet, qui constitue pourtant une part importante de l'activité enseignante, aussi bien du point de vue du temps qui lui est consacré, que par l'importance qu'elle revêt pour les élèves et leurs parents ou encore de par les questionnements qu'elle suscite chez les différents acteurs du système éducatif.

Cette recherche a donc pour but de décrire de façon concrète la variété de ces pratiques notamment sur les dimensions suivantes :

- Activités, situations d'évaluation mises en œuvre
- Outils d'évaluation utilisés
- Modes de communication avec les parents et avec les élèves
- Interactions enseignants/élèves

Pour cela nous mettons en œuvre un dispositif d'observation *in situ*.

Dimensions méthodologiques et éthiques :

Le but de cette recherche n'est pas de repérer d'éventuelles « bonnes » pratiques ou d'identifier celles qui correspondent à des injonctions officielles et/ou à certains « courants » pédagogiques ou didactiques.

Elle a pour but de recueillir des éléments factuels qui décrivent vos pratiques effectives, ordinaires, celles que vous mettez en œuvre au quotidien dans vos classes, dans les conditions et les contraintes propres à votre lieu d'exercice professionnel actuel.

Ce recueil d'observation n'a pas d'autres objets que la recherche et la formation des enseignants, les enregistrements effectués ne seront donc pas diffusés en dehors de ces deux champs professionnels.

A l'issue du traitement et de l'analyse des données (2018) vous pourrez, si vous le souhaitez, avoir connaissance des résultats de cette recherche.

Protocole d'observation

(Ecole, Classe) ou (Collège, Classe, Discipline)

.....
.....

Code Enseignant (*fourni par le référent*):

Données recueillies :

- Observation longue par enregistrement vidéo de séances d'une douzaine de classes
 - en école élémentaire (classes de C2 et C3) : durant une semaine
 - en collège (classes de 6^{ème} et 3^{ème}) : sur la durée d'une séquence d'enseignement

L'enregistrement vidéo sera doublé d'un enregistrement audio (dictaphone + micro-cravate avec si possible un 3^{ème} micro sous la forme d'un téléphone portable par exemple) afin de capter finement les interactions verbales.
- Questionnaire sur les pratiques d'évaluation à compléter par l'enseignant de la classe à l'issue de la période d'observation

- Recueil de tout document que l'enseignant observé jugera utile de confier aux chercheurs afin que ceux-ci puissent comprendre le mieux possible leurs pratiques évaluatives : penser à les mettre de côté au fur et à mesure du déroulement des séances.
- Un entretien enregistré (audio) à l'issue de la période d'observation entre l'enseignant et un chercheur.
- Une liste nominative des élèves de la classe

Accompagnement :

Un binôme référent (chercheur et professionnel EN) accompagne la mise en œuvre du protocole d'observation (définitions avec l'enseignant des conditions matérielles et temporelles de l'observation, essais d'enregistrement) et reste à disposition de l'enseignant durant la période d'observation pour apporter si besoin toute l'aide nécessaire.

Noms et coordonnées des référents :

.....

Période d'observation :

Idéalement entre les vacances d'hiver et les vacances de printemps (6 mars-14 avril) mais possibilité après les vacances de printemps.

Période d'observation :

.....

Modalités administratives :

Des demandes d'autorisation seront effectuées auprès de la hiérarchie (IEN, chefs d'établissements).
 Des demandes d'autorisation seront adressées aux parents des élèves et le cas échéant des modalités seront à définir vis-à-vis des élèves « non autorisés ».

Organisation matérielle :

Un **kit de matériel** est fourni par l'équipe de recherche ou est pour partie, celui de l'établissement/école si disponible. Ce kit est composé de (*indiquer selon le cas si c'est celui de l'école/du collège ou celui de l'IREDU-ESPE, barrer les éléments non concernés*) :

- 1 caméscope + 1 à 2 batteries (selon le modèle de caméscope)
- éventuellement 1 pied (dont l'utilité va être testée lors de la visite préparatoire)
- 1 chargeur de batterie (externe) ou une prise pour chargement sur secteur
- 1 carte mémoire (64 Go minimum) ou deux de 32 Go selon les cas
- 1 dictaphone
- 1 micro-cravate
- éventuellement une rallonge et/ou une multiprise
- 1 clé usb pour l'enregistrement des données

Discuter avec le binôme référent du **stockage du matériel vidéo/audio** au cours de la période d'observation : trouver la solution la plus pratique et la plus sûre (sachant que votre responsabilité n'est pas engagée en cas de vol puisque le matériel est assuré par nos soins).

C'est l'enseignant de la classe qui gère lui-même les enregistrements selon les étapes suivantes :

- **Disposition de la caméra** dans la salle de classe déterminée lors de la visite préparatoire du binôme référent
- **Mise en place du micro-cravate et du 3^{ème} micro si possible :**
 - Prévoir une ceinture ou un vêtement à poches pour y installer le dictaphone
 - Brancher le micro-cravate au dictaphone et l'accrocher (à l'aide de la pince prévue à cet effet) sur le col du vêtement (éviter les écharpes, foulards, vêtements amples qui pourraient frotter sur le micro)
 - Démarrer la fonction enregistrement du dictaphone et du 3^{ème} micro (s'assurer que la date et l'heure sont renseignées sur ces appareils)
- **Déclenchement de la caméra** au début de chaque demi-journée/heure de cours :
 - Lors du démarrage du caméscope, s'assurer que la date et l'heure sont renseignées
 - S'assurer que le zoom du caméscope est au **minimum** (plan le plus large possible, attention quand on éteint le caméscope, très souvent il se remet en plan rapproché)
 - Démarrer la fonction enregistrement du caméscope en s'assurant que l'angle de vue est correct (déterminé avec le binôme référent)

La qualité de la vidéo est par défaut en HD : ne pas modifier.
- **Gestion de la batterie** (lorsque le chargement avec prise sur secteur n'est pas possible) :
 - Une batterie de caméscope (type Samsung HMX-F90) dure environ 2 heures avec possibilité pour certains caméscopes de brancher directement sur le secteur
 - Pour les enseignants de collège : une batterie est suffisante pour filmer une séance de cours, penser à recharger les batteries d'une fois sur l'autre
 - Pour les enseignants d'élémentaire : vérifier le niveau de la batterie lors des interruptions de classe (récréations, temps du midi) et changer de batterie si besoin (penser à **mettre en charge systématiquement la batterie vide** à l'aide du chargeur externe)
 - Lors du changement de batterie : la date et l'heure du caméscope se réinitialisent donc penser à remettre à jour lors du démarrage du caméscope
- **Gestion du stockage des enregistrements vidéo/audio :**
 - Une heure de vidéo (en HD par défaut) pèse environ 4 Go ; sur une carte de 64 Go, possibilité d'enregistrer jusqu'à 16 heures de vidéo.
 - Fréquence de sauvegarde (audio et vidéo – *penser à ne pas vider la carte mémoire du caméscope, pas besoin non plus de vider l'enregistrement sur le dictaphone*) :
 - pour les enseignants d'élémentaire : toutes les demi-journées sur un ordinateur personnel ou sur l'ordinateur de la classe/école + le soir sur la clé usb fournie dans le kit
 - pour les enseignants du secondaire : après chaque séance/heure sur un ordinateur personnel ou sur l'ordinateur de l'établissement + le soir sur la clé usb fournie dans le kit
 - Récupération des données :
 - pour les enseignants d'élémentaire : le binôme référent viendra à la fin de la semaine d'observation pour récupérer les enregistrements
 - pour les enseignants du secondaire : à déterminer en fonction de la durée de la séquence observée
 - Modalités d'enregistrement des données :
Dénomination des différents fichiers :
code enseignant + collège : numéro séance (ex : EC1-S1)
 école élémentaire : date journée et numéro enregistrement (ex : EE1-15-03-1, EE1-15-03-2, EE1-15-03-3 si trois enregistrements ont été effectués dans la même journée du 15 mars)

Avant la visite finale du binôme référent : Préparer le matériel à rendre - Vérifier les sauvegardes effectuées sur la clé usB (possibilité de garder une version des enregistrements pour vous) qui sera redonnée au binôme référent. Rassembler les documents que vous avez choisis de confier au binôme référent (si possible en faire des photocopies sinon les référents feront des copies et vous rendront les originaux). Préparer la liste nominative de vos élèves.
Répondre au questionnaire en ligne (si possible la veille de l'entretien avec le chercheur) en vous connectant grâce au lien que celui-ci vous aura fourni par mail.
Prévoir un entretien d'environ une heure maximum avec le chercheur.

Annexe 2

Guide d'entretien avec les enseignants

Objectif :

Recueillir le maximum d'informations complémentaires à la compréhension des pratiques évaluatives des enseignants :

- des informations qui ne sont pas visibles lors des séances filmées (par exemples outils non utilisés ou modalités d'interaction avec les parents, les collègues)
- des informations complémentaires à la compréhension de ce qu'on l'on voit dans les séances (commentaires sur l'usage des outils, supports, pratiques utilisés pendant les séances filmées, informations sur les élèves)
- des commentaires, observations, compléments d'information relatifs au questionnaire sur les pratiques évaluatives complété en ligne par les enseignants

Rappel organisation visite finale à l'issue de la période d'observation

Lorsqu'on fixe la date de cette visite :

- prévoir une disponibilité des enseignants d'au moins une heure les prévenir que cet entretien sera enregistré
- leur envoyer **le lien de l'enquête en ligne** en leur demandant de bien vouloir le compléter si possible quelques jours seulement avant notre visite et de noter tout ce qu'ils veulent nous en dire
- leur demander de préparer **la liste nominative des élèves** de leur classe en surlignant les élèves non autorisés par leurs parents à être filmés.
- leur demander de préparer **les documents relatifs aux séances filmées** qu'ils ont mis de côté car ils les jugent utiles pour que les chercheurs comprennent le mieux possible leurs pratiques évaluatives
- leur demander de **préparer le matériel à rendre et la clé usb** (si cela n'a pas été fait à un autre moment)
- leur demander **de préparer la liste des autorisations parentales des élèves ainsi que la leur.**

Lors de la visite :

- **recupérer** dans un premier temps **le matériel, les autorisations et la liste des élèves en demandant aux enseignants de signaler par un D, les élèves en difficulté et par un R les élèves en grande réussite.**
- puis passer à l'entretien : enclencher le dictaphone et commencer par une annonce avec le code de l'enseignant « entretien visite finale avec EC1 »

L'entretien

Forme : assez souple, mettre en confiance, laisser l'initiative aux enseignants, l'ordre pour aborder les thématiques a peu d'importance mais s'assurer que les trois thématiques ont été abordées et que les informations « obligatoires » à recueillir le sont (cf questions de relance ci-dessous).

S'abstenir de commentaires à propos des pratiques décrites et des commentaires apportés par les enseignants. Par contre on peut relancer des questions de compréhension, par exemple en reformulant : « vous (ou tu) veux dire que vous (tu) faites ça comme ça ? ou « pour telle raison »? J'ai bien compris ou pas vraiment ? » (sans trop induire...)

Essayer notamment de faire expliciter si les pratiques relatées par les enseignants relèvent d'un choix personnel (si oui depuis quand ? Relatif au contexte ou pas ...) et/ou de contraintes (relatif au contexte, au public, à l'établissement les faire préciser)

Si l'enseignant s'éloigne des pratiques évaluatives dans son discours, le ramener à cette thématique, exemple : « mais à propos de vos pratiques d'évaluation ..., mais ça c'est en lien avec l'évaluation de vos élèves ? ..., oui et ça vous faites un rapport avec l'évaluation ou bien c'est autre chose ? »...

Ouverture : annoncer les objectifs de l'entretien

« nous voudrions recueillir auprès de vous 3 types d'informations à propos de vos pratiques évaluatives :

- des informations complémentaires à la compréhension de ce qu'on l'on va voir dans les séances

- des informations relatives à des pratiques d'évaluation qui ne sont pas visibles lors des séances filmées, que vous faites mais que vous n'avez pas eu l'occasion de faire lors de la période observée ou qu'il est difficile de filmer (cf interactions avec les parents et collègues à propos de l'évaluation)
- des commentaires, observations, compléments d'information relatifs au questionnaire sur les pratiques évaluatives que vous avez complété en ligne avant cet entretien » (*moins insister sur ce point*)

Si l'enseignant n'enchaîne pas immédiatement, proposer une 1^{ère} thématique :

« Si vous voulez, on peut commencer par les documents que vous avez choisis de nous confier, cela va permettre de compléter justement ce que l'on va voir et entendre sur les enregistrements, si vous pouvez me les présenter et me dire à quel moment vous les avez utilisés, comment »

penser à les questionner sur la fréquence d'usage des supports, outils (ponctuel, lié à une séance en particulier, ou outil/pratique/support habituel, voire systématique...)

Passer ensuite à une seconde thématique :

« maintenant que l'on a parlé des pratiques que l'on va voir dans les enregistrements, pouvez-vous me parler de pratiques d'évaluation (supports, outils, ...) que vous utilisez aussi mais que vous n'avez pas eu l'occasion de pratiquer au cours de la période observée »

pour certaines disciplines (école élémentaire) : par exemple (citer des disciplines pas encore abordées et/ ou des disciplines peu « valorisées » (arts plastiques, musique, eps ...)

pour certaines séquences ou certains niveaux de classe (collège) : est-ce que vos pratiques, outils, supports, rythmes d'évaluation sont identiques pour tous les niveaux de classe au collège, qu'est-ce que vous adaptez ?

puis relancer : « et **avec les parents**, comment vous y prenez-vous ? », quels supports utilisez-vous pour communiquer les résultats des évaluations, ceux-ci relèvent-ils d'un choix personnel, d'un choix collectif (école, établissement), vous n'avez pas le choix ? ».

« Lors de rencontres avec les parents, comment vous y prenez-vous pour rendre compte, commenter les résultats de leurs enfants, provoquez-vous ces rencontres, sont-elles ritualisées selon un calendrier, quel contenu, supports ? » « En êtes-vous satisfaits ? Si oui pourquoi, sinon pourquoi, comment voudriez-vous voir les choses évoluer ? »

puis relancer : « et **avec vos collègues**, comment échangez-vous à propos des résultats des élèves ?, comment ça se passe dans les conseils de cycle (école élémentaire), de classe (collège)? Quels supports, outils utilisez-vous ? En êtes-vous satisfaits ? Si oui pourquoi, sinon pourquoi, comment voudriez-vous voir les choses évoluer ? Avez-vous des échanges plus informels au sujet des résultats des élèves avec vos collègues (en dehors des réunions instituées) ?

Avez-vous des échanges avec vos collègues à propos de vos pratiques évaluatives ? Si oui à quel sujet ?

Avez-vous des pratiques collaboratives avec vos collègues à propos de l'évaluation (travail d'élaboration en commun ?) » ?

Passer à la troisième thématique :

« Bien maintenant qu'est-ce que vous aimeriez nous dire à propos du questionnaire que vous avez complété, est-ce que des questions vous ont surpris, gêné ? Est-ce que certaines questions étaient difficiles à comprendre, à répondre, pourquoi ? ». « Selon vous, est-ce qu'il manque des choses ? »

Conclusion : « avant de terminer est-ce que vous voudriez aborder certaines choses que nous n'avons pas eu le temps d'aborder et qui vous semblerait important que l'on sache à propos de vos pratiques d'évaluation ? » **Si non :** « merci beaucoup pour votre participation à cette recherche » (parler d'une réunion éventuelle en juin avec les autres enseignants observés pour d'éventuelles suites à donner)

Thématiques principales	Informations à recueillir		Notes d'entretien	Choix perso ou contrainte ?
Info complémentaires à la compréhension des séances filmées (entrée par les documents si besoin)	Type et fréquence d'usage des outils d'évaluation (notes, autres échelles, appréciations...) et/ou des supports (cahiers, fiches individuelles, collectives, entretiens individuels...)			
	Raisons, fonctions de ces pratiques ? (pourquoi, à quelle fin, usage différencié selon quoi ?)			
Autres pratiques d'évaluation (pratiques, supports, outils, rythmes d'évaluation) non filmées	avec les élèves (autres matières, autres classes ...) relances idem pratiques filmées			
	avec les parents (modalités de rencontres, calendrier, supports, contenus, satisfaction)			
	avec les collègues à propos des élèves (dans les conseils, échanges informels, supports, contenus, satisfaction) à propos de vos pratiques d'évaluation (échanges informels, pratiques collaboratives...)			
Questionnaire	avis, remarques, problèmes de compréhension, manques ...			
Autres points importants pour comprendre leurs pratiques d'évaluation				

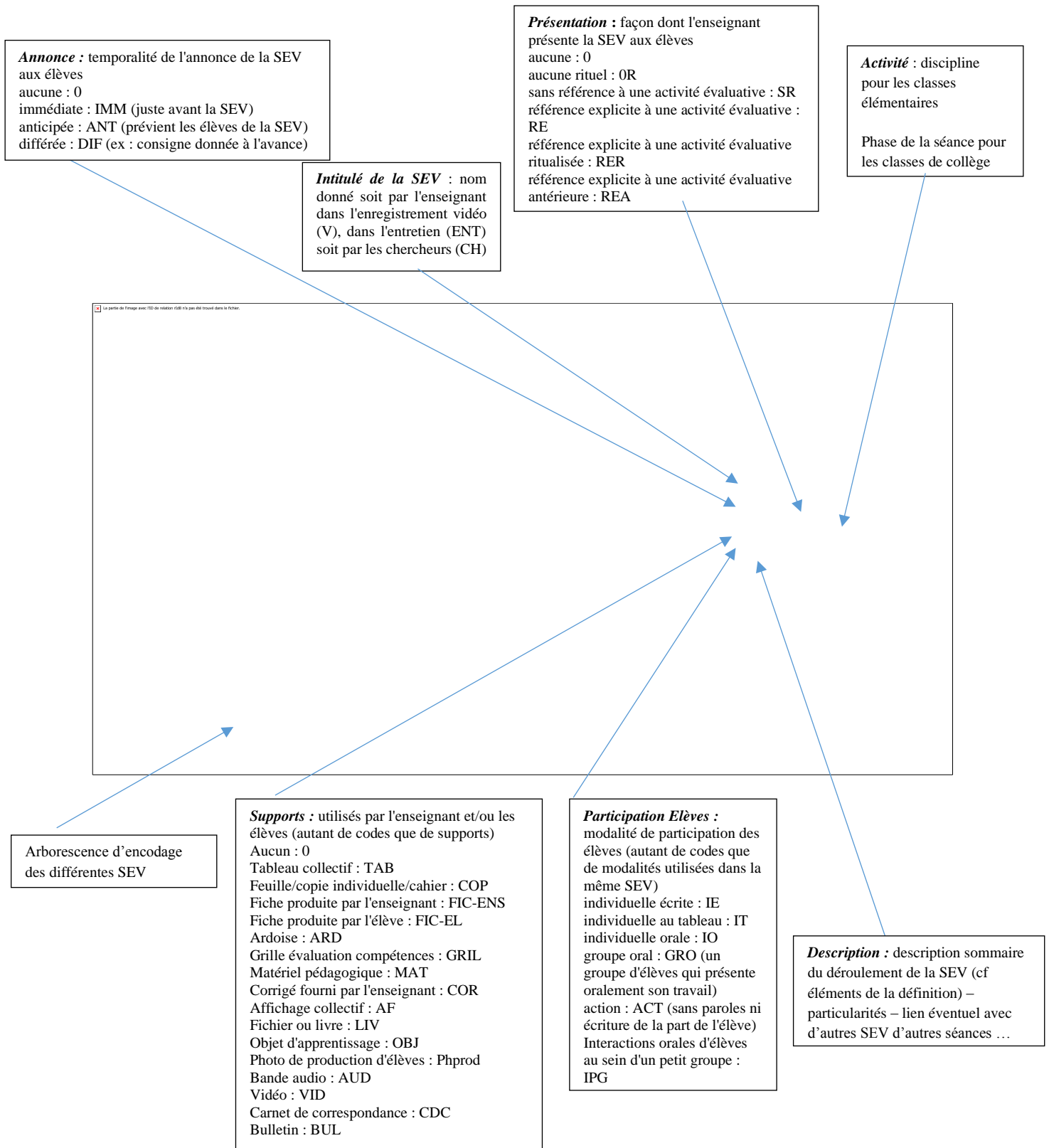
Annexe 3
Liste des intitulés retenus pour le codage des Situations Evaluatives (SEV)

	Origine de l'intitulé		
	<i>utilisé par l'enseignant en classe (cf vidéo)</i>	<i>utilisé par l'enseignant au cours de l'entretien (cf audio)</i>	<i>créé par les chercheurs</i>
SEV-Activité mentale		x	
SEV-Aide au DM	x		
SEV-Auto-correction		x	
SEV-Auto évaluation		x	
SEV-Cahier de réussite	x		
SEV-Calcul mental	x		
SEV-Challenge group	x		
SEV-Contrôle	x		
SEV-Contrôle de connaissances		x	
SEV-Contrôle flash	x		
SEV-Correction	x		
SEV-Correction collective			x
SEV-Correction Evaluation	x		
SEV-Correction Individuelle Privée			x
SEV-Correction Individuelle Publique			x
SEV-Défi du jour	x		
SEV-Défi-table	x		
SEV-Dialogue évaluatif collectif			x
SEV-Dialogue évaluatif individuel			x
SEV-Dialogue évaluatif mixte			x
SEV-Dictée	x		
SEV-Dictée composée	x		
SEV-Dictée de mots	x		
SEV-Dictée de nombres	x		
SEV-Dictée du jour	x		
SEV-DS	x		
SEV-Evaluation	x		
SEV-Evaluation entre (ou par) les pairs		x	
SEV-Evaluation d'un travail d'entraînement		x	
SEV-Evaluation d'une notion rapide		x	
SEV-Evaluation formelle		x	
SEV-Evaluation informelle		x	
SEV-Evaluation institutionnelle		x	
SEV-Evaluation Sommative		x	
SEV-Evaluation tâche finale		x	
SEV-Evaluation tâche intermédiaire		x	
SEV-Evaluation travail de groupe par le groupe		x	
SEV-Exercice d'entraînement		x	
SEV-Exercice de remédiation		x	

SEV-Exercices de révision		x	
SEV-Exposé oral EPI	x		
SEV-Faire la date	x		
SEV-Ilôts bonifiés			
SEV-Interrogation		x	
SEV-Interrogation écrite		x	
SEV-Interrogation orale			x
SEV-Joker	x		
SEV-Maths	x		
SEV-Pingouins	x		
SEV-Poésie	x		
SEV-Question Flash		x	
SEV-Quiz Quiz Trade		x	
SEV-Révision	x		
SEV-Tâche à prise d'initiative	x		
SEV-Teaching assistant		x	
SEV-Travail avec tuteur	x		
SEV-Twictée		x	

Annexe 4

Capture d'écran N'Vivo – Codage SEV – Codes des indicateurs retenus



Annexe 5
Copie d'écran du logiciel N'Vivo
Exemple de 3 sources différentes indexées
à la même SEV – Evaluation travail de groupe par le groupe

Source enregistrement vidéo :

[<Éléments internes\\EE7\\Jour 1\\EE7-16mars-aprèsmidi>](#) - § 1 référence encodée

SEV- Evaluation d'un travail de groupe par le groupe (ENT)

Annonce : IMM

Présentation : RER

Durée : 00:03:00

Activité : Sciences

Participation élèves : IO-IE-GRO-IPG

Support : FIC-ENS-GRIL

Description : L'enseignante annonce les critères d'évaluation du travail de groupe et demande à chaque groupe de s'autoévaluer

Source transcription entretien avec l'enseignant :

[<Éléments internes\\EE7\\Entretien EE7>](#) - § 2 références encodées

Référence 1 -

EE7 : « Non, je n'ai pas utilisé ça. L'évaluation d'un travail de groupes, donc là, j'ai...Est-ce que je l'ai photocopié...Je ne crois pas...En fait, donc ils ont une fiche qui est dans l'annexe... »

Enq : « Dans l'annexe oui, en version numérique... »

EE7 : « Parce que là...Ils doivent évaluer leur...En fait, on a construit un petit peu cette aide ensemble. Par exemple, j'utilise en sciences... »

Enq : « Donc ils font un travail de groupe et vous avez une grille...Enfin, vous avez un support... »

EE7 : « Tout simplement, à la fin de la séance, en fait, ils remplissent par groupes et s'ils se sont aidés, s'ils se sont entraînés, s'ils se sont encouragés, s'ils ont écoutés la parole de chacun, s'ils ont proposé des idées, voilà...S'ils ont...Après, il y a une partie qui est plus la présentation de leur travail, parce que l'on fait toujours une mise en commun, donc j'ai fait des mises en commun et à ce moment-là, ils doivent montrer leur travail, la réalisation de la fiche qu'ils ont faite, la présentation du groupe et puis...Ca, ils doivent évaluer mais ça, je peux les aider un peu plus pour ça, « est-ce que c'était bien votre travail ? » là, je leur donne un petit coup de pouce pour qu'ils... »

Enq : « Sur la partie présentation de leur travail, vous co-évaluez ça en fait... »

EE7 : « Oui, je co-évalue oui... »

Enq : « Oui, et pour toute la première partie ? »

EE7 : « Toute la première partie, ils peuvent le faire tout seul. »

Enq : « D'accord et c'est toujours la même grille ? C'est toujours la même grille que vous avez mise en place au départ ? »

EE7 : « Oui, voilà, tant qu'ils sont dans ce même groupe en fait, on ne change pas la feuille et puis si on part sur un autre projet, on refait des groupes, c'est moi qui les constitue la plupart du temps pour équilibrer un peu et à ce moment-là, ils repartent sur ça quoi, sur une autre fiche en fait. Donc ils utilisent le vert pour « bon », le bleu pour « moyen », le orange pour « à améliorer » et le rouge pour « pas bien du tout », donc voilà, je trouve que cela les aide bien parce qu'ils peuvent vraiment se concentrer sur ce qu'ils ont à faire, voilà...Il faut qu'ils montrent la meilleure qualité possible et en général, la fois d'après, ils essaient de faire des efforts, ça aide par exemple certains élèves qui ont du mal à partager ou bien qui prennent des initiatives seuls sans apprendre du groupe, donc... »

Enq : « Alors ça, en fait, c'est un outil d'autoévaluation de groupe ? »

EE7 : « Oui, c'est ça, d'autoévaluation de groupe. »

Enq : « Oui, c'est eux-mêmes qui évaluent leur travail. »

EE7 : « Voilà, donc en fait, c'est la première année que je mets en place ce système-là, donc j'ai mis un système de vignettes avec des repérages tout ça, c'est parce que je travaille sur un projet des Aventuriers de l'univers où les enfants sont acteurs de leur apprentissage, on travaille sur les éclipses et...Je me suis dit que j'allais constituer un outil pour les aider à s'autoévaluer parce que dans...Parfois, quand ils travaillent en groupe, cela part un peu n'importe comment et je trouvais que ça les permettait de se recadrer, de réguler et vraiment de rechercher la qualité du travail. »

Enq : « Et ça, ils le font systématiquement à la fin de chaque séance ? »

EE7 : « Pas forcément à la fin de chaque mais à la fin, quand la boucle est bouclée, c'est-à-dire à chaque fois que l'on a fini par présenter le document. Cela peut durer un peu plus qu'une séance parce que le temps qu'ils fassent la recherche...S'ils n'ont pas fini, on se dit que l'on reprendra la prochaine fois et après, on repart. Voilà, j'ai mis ça en place... »

Référence 2 -

EE7 : « Bin oui, ponctuellement. Là, par exemple, on n'a pas fini de travailler sur les éclipses mais je leur ai donné quand même une évaluation pour savoir ce qu'il en est, est-ce qu'ils ont bien compris ce que l'on a fait. Là, par exemple, s'ils avaient bien travaillé en groupe et s'ils avaient bien écouté la mise en commun, ils y arrivaient et s'ils n'avaient pas bien fait ça, je voyais tout de suite que ce n'était pas bien compris. Voilà, j'ai regardé aussi avec eux parce qu'ils font que l'on avance... »

Source : Document de classe confié par l'enseignante :

[<Éléments internes\\EE7\\Documents de classe\\travail-de-groupe-auto-évaluation>](#) - § 1 référence encodée

Évaluation de mon travail en équipe

<p style="text-align: center;">Notre équipe</p> <p>Nom de mon équipe : _____</p> <p>Prénom de mes camarades : _____</p> <p>Thème de recherche scientifique : _____</p>	<p style="text-align: center;">Les rôles possibles</p> <p><input type="radio"/> Régulateur : Je régule le temps et la parole.</p> <p><input type="radio"/> Organisateur : Je prends des notes. J'organise les idées.</p> <p><input type="radio"/> Rédacteur : Je rédige l'affiche.</p> <p><input type="radio"/> Rapporteur : Je rapporte le travail à la classe.</p>
---	---

Lors du travail de recherche, j'ai :

	bien géré le temps			chuchoté, discuté calmement	
	bien géré le matériel			cherché des idées, proposé des idées	
	écouté la parole de chacun, attendu mon de parole			accepté les idées des autres	
	aidé, encouragé, partagé			travaillé, parlé du travail	

Lors de la mise en commun :

	Nos idées étaient intéressantes.		travail soigné	Notre affiche était bien soignée.	
	Nous avons bien présenté notre travail aux autres.			Nous avons écouté, respecté les autres.	

Annexe 6

Extraits d'entretien de l'enseignant EE4

(à propos du caractère plus ou moins formel de ses pratiques évaluatives)

EE4 : « Alors, globalement, c'est-à-dire à chaque fois que je propose une situation, il va y avoir une phase de travail collective, c'est-à-dire en général quelque chose que je ne corrige pas, que je peux éventuellement corriger à l'oral ou au tableau, avec l'ardoise ou au tableau, voilà... Il y en a quasiment tout le temps en français et en maths. Globalement, je fais un exercice d'entraînement où j'essaie de circuler qui, pareil, **ne sera pas corrigé de manière formelle...** »

Enq : « Quand tu dis « pas corrigé », c'est-à-dire que tu n'apportes pas d'annotations, toi, particulières ? »

EE4 : « Oui voilà, c'est ça ou je passe et je valide ce qui a été corrigé mais le but du jeu, c'est de multiplier les exemples pour que l'on fasse un maximum d'entraînements et si l'on fait une correction collective, le but du jeu, c'est que tout le monde parle, se complète, s'écoute et ce ne sera pas forcément moi qui apporte les bonnes réponses, voilà. Globalement, comme on travaille en séquences, ce que l'on a vu les semaines d'avant sont réinvesties systématiquement. Cela peut partir d'ailleurs de l'exercice à la maison qui nous sert de lancement pour la séance qui arrive et puis après, **il y a un exercice un peu plus formel, soit sur une fiche, soit sur le cahier du jour.**

(...)

EE4 : « Et puis donc il y a ce cahier du jour sur lequel moi, je corrige et les enfants n'y ont pas accès. »

Enq : « C'est ce que tu appelles du coup « évaluation formelle » ? »

EE4 : « Alors, celle-là, elle n'est pas formelle parce qu'il n'y a pas les compétences, voilà. »

Enq : « Ah oui donc voilà et la fiche ou le cahier, ça, c'est corrigé par toi seulement et tu reprends des points... »

EE4 : « Et ça me permet de savoir ce que je fais, je change tout ce que je fais d'une année sur l'autre, il n'y a aucune fiche qui soit la même que l'an dernier. Alors, bien sûr, il y a la même base mais je travaille du jour pour le lendemain ou du... J'ai un emploi du temps pour la semaine mais pour la semaine suivante parce que je n'arrive pas à prévoir plus de deux semaines à l'avance, je régule vraiment. »

S : « Tu te régules vraiment à partir de ça. »

EE4 : « Oui, en fonction de ce qu'ils produisent... En gardant les mêmes objectifs... »

(...)

S : « Et alors, tu as **ces évaluations formelles** et ça, c'est à quel rythme ? »

EE4 : « Donc elles, elles arrivent en fin de séquence, je fais en fin de séquence ouais. »

S : « Oui, cela ne suit pas forcément un rythme calendaire... »

EE4 : « Si parce que globalement, il y en aura avant les vacances parce que comme je fais Orthographe par exemple tous les lundis, entre les vacances, cela fait trois semaines donc ils vont tout perdre, j'essaie que ce soit évalué avant les vacances »

Annexe 7
SEV – Formalisée Explicite

Répartition des SEV de type Formalisée Explicite en fonction des niveaux scolaires.

	CP		CP-CE1		CM2		CM1-2		Total élémentaire		6ème		3ème		Total collège		Total corpus	
		%		%		%		%		%		%		%		%		%
EVALUATION FORMALISEE EXPLICITE	19	15,4	14	11,4	5	4,1	23	18,7	61	49,6	24	19,5	38	30,9	62	50,4	123	100
	cycle 2				cycle 3													
	33		26,8		28		22,8											

Supports utilisés au cours des 123 SEV Formalisées Explicite (autant de codes que de supports utilisés par l'enseignant et/ou les élèves)		Nombre	% de SEV dans lesquelles ce support est utilisé ⁴²
Code	Définition		
AF	références, aides, affichage collectif	19	15,4
ARD	ardoise	15	12,2
Aucun	aucun support	3	2,4
AUD	enregistrement audio	2	1,6
BUL	Bulletin	0	0,0
CDC	carnet de correspondance	1	0,8
COP	copie ou cahier de l'élève	46	37,4
COR	corrigé fourni par l'enseignant	2	1,6
FIC-EL	fiche produite par l'élève	6	4,9
FIC-ENS	fiche produite par l'enseignant	45	36,6
GRIL	grille d'évaluation	38	30,9
LIV	livre ou fichier	3	2,4
MAT	matériel à manipuler	7	5,7
OBJ	objet d'apprentissage (flûte, ballon...)	0	0,0
PhProd	photo de production d'élèves	0	0,0
TAB	tableau noir ou blanc ou interactif ou vidéoprojecteur	29	23,6
VID	enregistrement/film vidéo	0	0,0
Modalités de participation des élèves utilisées au cours des 123 SEV Formalisées Explicite (autant de codes que de modalités observées)		Nombre	% de SEV dans lesquelles cette modalité est présente ¹
Code	Définition		
ACT	action produite par l'élève (autre que production écrite ou orale)	17	13,8
Aucune	aucune participation de l'élève (écoute)	13	10,6
GRO	un groupe d'élèves présente son travail	3	2,4
IE	individuelle écrite	69	56,1
IO	individuelle orale	87	70,7
IPG	interactions orales au sein d'un petit groupe	8	6,5
IT	individuelle au tableau	22	17,9

⁴² Le total des pourcentages excède 100 car plusieurs supports ou modalités de participation différentes pouvaient être codés pour une même SEV

Annexe 7 bis

Exemples de grilles d'évaluation utilisées pour les SEV – de type Formalisée Explicite

Grille d'évaluation pour Expression écrite (« une courte aventure dans un lieu particulier ») Français, 6^{ème}

<p>Les malus pour avoir négligé mon travail</p> <p>Pas de production (copie non rendue ou rendue blanche), ou très insuffisante (une à deux lignes). Dans ce cas, la langue, l'écriture et le soin ne peuvent être évalués. 00/20</p> <p>L2 et L3 : 2 points rouges</p> <p>- Copie <u>ou</u> écriture particulièrement négligée. -1 - Copie <u>et</u> écriture particulièrement négligées. -2</p>	<p>É4 Les critères : COHERENCE, AVENTURE, LIEU IMPORTANT ET BIEN UTILISE.</p>	<p><u>Indicateurs de réussite</u> : Le texte ne raconte pas une aventure suffisamment cohérente qui ne contient pas l'ensemble des éléments qui caractérisent l'aventure (voir séquence 4 - trace écrite n°3). 03 É4 : 2 points rouges</p>	<p><u>Indicateurs de réussite</u> : Le texte raconte une aventure cohérente mais ne pas contient l'ensemble des éléments qui caractérisent l'aventure (voir séquence 4 - trace écrite n°3) et/ou ne montre pas suffisamment comment le lieu met en danger le personnage principal. 07 É4 : 1 point rouge</p>	<p><u>Indicateurs de réussite</u> : Le texte raconte une aventure cohérente qui contient l'ensemble des éléments qui caractérisent l'aventure (voir séquence 4 - trace écrite n°3) mais qui ne montre pas suffisamment comment le lieu met en danger le personnage principal. 11 É4 : 1 point vert</p>	<p><u>Indicateurs de réussite</u> : Le texte raconte une aventure cohérente qui contient l'ensemble des éléments qui caractérisent l'aventure (voir séquence 4 - trace écrite n°3) et qui montre comment le lieu met en danger le personnage principal. 15 É4 : 2 points verts</p>
	<p>É6 Les critères : RESPECT DES RÈGLES DE LA LANGUE ÉCRITE, LISIBILITÉ, SOIN</p>	<p><u>Indicateurs de réussite</u> : Les erreurs inexistantes ou peu nombreuses montrent une maîtrise de la langue écrite. 3 É6 : 2 points verts</p> <p>Les erreurs assez nombreuses mais non systématiques montrent une maîtrise de langue écrite en cours d'acquisition. 2 É6 : 1 point vert</p> <p>Les erreurs peu à assez nombreuses et systématiques montrent des points importants de règles de la langue non maîtrisés. 1 É6 : 1 point rouge</p> <p>Les erreurs nombreuses et systématiques montrent des règles fondamentales de la langue non maîtrisées. Pas de point É6 : 2 points rouges</p> <p><u>Indicateurs de réussite</u> : L'écriture est lisible et la copie soignée. 2 seule l'écriture est lisible OU seule la copie est soignée. 1</p>			
<p>Élément à faire progresser <u>par rapport à la précédente expression écrite</u> :</p> <p style="text-align: center;">pas de progression : - ; progression légère : +1 ; progression nette : +2</p> <p style="text-align: center;">Total sur 20 :/20</p>					
<p>Élément prioritaire à faire progresser lors de la prochaine expression écrite :</p>					

Classeur de Français - Année scolaire 201_-201_ (Collège)

Le classeur de chaque élève sera visé au moins une fois au cours de l'année scolaire et évalué selon les critères suivants :						
<i>Domaine évalué</i>	<i>Critères d'évaluation</i>	<i>Indicateurs de réussite</i>	Date : _____	Date : _____	Date : _____	
Soin et propreté du travail	Les leçons sont écrites lisiblement.	Tout est lisible. 2				
		Quelques pages difficiles à lire : 1				
		Beaucoup de pages difficiles à lire : 0				
	Les feuilles ne sont ni tachées ni déchirées.	Aucune tache ni déchirure : 2				
		Quelques taches et/ou déchirures : 1				
		Nombreuses taches et/ou déchirures : 0				
	Le travail est présenté avec soin.	Tout est soigné : 2				
		Manque de soin ponctuel : 1				
		Manque de soin régulier : 0				
	Les couleurs de présentation sont respectées.	Toutes les couleurs respectées : 2				
		Quelques non respect(s) : 1				
		Nombreux non respects : 0				
Organisation du classeur, respect du matériel et de l'environnement	Les travaux sont rangés dans l'ordre demandé en classe.	Tout est rangé correctement : 2				
		Quelques documents mal rangés : 1				
		Nombreux documents mal rangés : 0				
	Il ne manque pas de document.	Tous les documents exigés sont dans le classeur : 2				
		1 ou 2 document(s) manquant(s) : 1				
		Plus de 2 documents manquants : 0				
	Chaque leçon ou travail est complet.	Toutes les leçons ont un contenu complet : 2				
		Il manque quelques éléments : 1				
		Nombreux éléments manquants : 0				
	Le classeur est en bon état.	Propre et en état de fonctionnement : 1				
		Un défaut : 0,5				
		Sale et défectueux : 0				
	Les intercalaires sont en bon état, et ne sont pas « gribouillés » ni salis.	Propres et non cornés : 1				
		Propres ou non cornés : 0,5				
		Sales et cornés : 0				
	Les feuilles sont utilisées correctement sans gaspiller d'espace.	Les feuilles sont remplies sauf indication expresse du professeur : 2				
		Les feuilles sont inégalement remplies : 1				
		De nombreuses feuilles sont gaspillées (qqs lignes utilisées...) : 0				
	Initiatives personnelles	Le classeur est illustré en rapport avec le contenu des cours (dessins, images imprimées, découpées et collées...) et/ou des documents complémentaires en lien avec les thèmes et sujets étudiés(biographies, bibliographies, etc.) ont été introduits.	Au moins 1 illustration ou 1 document pertinent introduit : 1			
			Pas d'illustration ni de document ou pas de pertinence : 0			
	Note : /20		/20/20/20
	Signature du ou des responsables de l'élève :					

Fiche d'évaluation Tâche finale anglais troisième

Name: /	(partner:)	/20	<small>Le journal de l'équipe sera noté de manière collective à la fin de la tâche.</small>	
<p>Now You must make the world change! Create your video to tell politicians in the world what to do/ not to do to stop climate change!!! <i>Préparez le scénario, vous pouvez également l'illustrer d'un diaporama, puis soyez convaincant lors de votre film: il faut convaincre tous les responsables politiques et leur dire ce qu'ils devraient faire faire à leurs concitoyens ! Commencez par exposer la situation actuelle et les risques, puis dites-leur ce qu'ils devraient faire faire aux gens.</i></p>				
Critères	Niveau A 1	Niveau A2	Niveau B1	Note
Pragmatique				
Qualité de la communication	Intelligibilité 0.5 - 1	Intelligibilité Efficacité 1.5	Intelligibilité Efficacité/convaincant 2	/5
Respect des règles culturelles	Phrases simples 0.5	De plus en plus élevées 1 – 1.5	Très élevées (semble engagé) 2-3	
Linguistique				
Lexique	Correction des mots liés à l'écologie 0.5 -1	Correction des mots liés à l'écologie : Variété 1.5-2	Correction des mots liés à l'écologie Variété ++ 2.5 -3	/6
Syntaxe	Correction des mots des actions quotidiennes 0.5-1	Correction des mots des actions quot. Variété 1.5-2	Correction des mots des actions quot. Variété ++ 2.5-3	
phonologie	Utilisation correcte des modaux 0.5- 1	Utilisation correcte de plusieurs modaux irréguliers 1-1.5	Utilisation correcte de tous les modaux et périphrases modales 2-3	/7
	Utilisation correcte d'au moins 1 structure de l'influence 0.5-1	Utilisation correcte de plusieurs structures de l'influence 1.5-2	Utilisations correctes de toutes les structures de l'influence 3-4	/2
	Prononciation des mots connus avec quelques erreurs 0.5	Prononciation correcte des mots connus 1	Prononciation correcte de la plupart des mots/ accent de phrase respecté 1.5-2	

Exemple de Grille de compétence (cf EE6, CP, CE1)

Compétence	Clément	Tsiaro	Ilyas	Wassm	Adame	Sayfedine	Ilona	Whyatt
Encadrer un nombre inférieur à 500.								
Lire écrire les nombres inférieurs à 500.	v	v	v	v	v	v	v	v
Je sais passer d'une écriture chiffrée à une écriture littérale des nombres inférieurs à 500.								
Je sais ordonner les nombres inférieurs à 500.								
Je connais les doubles d'usage courant.								
Je connais les tables de multiplication par 2, 5 et 10.	o	v	v	v	v	v	o	v
Je connais la technique opératoire de la multiplication posée à un chiffre.								
Je sais mesurer une longueur.								
Je sais comparer des longueurs entre elles.								
Je me remémore les techniques opératoires de l'addition et de la soustraction.								
Je sais utiliser l'unité la plus appropriée dans un problème de mesure.								
Je sais compléter une figure géométrique simple et la nommer.								
Je sais résoudre des problèmes relevant de la multiplication.			v					
Je sais résoudre des problèmes utilisant l'euros.								
Conjuguer au présent les auxiliaires être et avoir.								
Je connais et sais écrire les mots outils appris pendant la période.								

Annexe 8 - SEV – Interactives Différées

Supports utilisés au cours des 104 SEV Interactives Différées (autant de codes que de supports utilisés par l'enseignant et/ou les élèves)		Type ou modalité de SEV Interactive différée					
		Total	Auto-évaluative	Collective	Entre pairs	Indiv Privée	Indiv Publique
<i>Codes</i>	<i>Définition</i>						
AF	<i>références, aides, affichage collectif</i>	8	0	3	0	4	1
ARD	<i>ardoise</i>	3	0	1	0	2	0
Aucun	<i>aucun support</i>	2	0	0	0	1	1
AUD	<i>enregistrement audio</i>	0	0	0	0	0	0
BUL	<i>Bulletin</i>	0	0	0	0	0	0
CDC	<i>carnet de correspondance</i>	0	0	0	0	0	0
COP	<i>copie ou cahier de l'élève</i>	52	3	28	0	16	5
COR	<i>corrigé fourni par l'enseignant</i>	3	2	1	0	0	0
FIC-EL	<i>fiche produite par l'élève</i>	4	0	2	1	1	0
FIC-ENS	<i>fiche produite par l'enseignant</i>	38	0	20	0	10	8
GRIL	<i>grille d'évaluation</i>	0	0	0	0	0	0
LIV	<i>livre ou fichier</i>	7	0	6	0	1	0
MAT	<i>matériel à manipuler</i>	18	1	10	0	3	4
OBJ	<i>objet d'apprentissage (flûte, ballon...)</i>	0	0	0	0	0	0
PhProd	<i>photo de production d'élèves</i>	0	0	0	0	0	0
TAB	<i>tableau noir ou blanc ou interactif ou vidéoprojecteur</i>	60	2	44	0	1	13
VID	<i>enregistrement/ film vidéo</i>	2	0	2	0	0	0
Total		197²	8	117	1	39	32

Modalités de participation des élèves utilisées au cours des 104 SEV Interactives Différées (autant de codes que de modalités observées)		Type ou modalité de SEV Interactive différée					
		Total	Auto-évaluative	Collective	Entre pairs	Indiv Privée	Indiv Publique
<i>Codes</i>	<i>Définition</i>						
ACT	<i>action produite par l'élève (autre que production écrite ou orale)</i>	9	1	3	0	4	1
Aucune	<i>aucune participation de l'élève (écoute)</i>	4	0	0	0	4	0
GRO	<i>un groupe d'élèves présente son travail</i>	0	0	0	0	0	0
IE	<i>individuelle écrite</i>	54	3	22	0	16	13
IO	<i>individuelle orale</i>	96	3	53	1	22	17
IPG	<i>interactions orales au sein d'un petit groupe</i>	2	0	1	0	1	0
IT	<i>individuelle au tableau</i>	24	0	14	0	1	9
Total		189⁴³	3	53	1	30	17

⁴³ Le total des effectifs excède le total des SEV (104) car plusieurs supports et modalités de participation pouvaient être codés pour la même situation

Annexe 8 bis

Évaluation de l'oral au quotidien, année 20__-20__, trimestre __ (Français, collège)

<p>- Je n'interviens en cours que si on me sollicite. - Je m'exprime à voix insuffisamment forte pour être entendu(e) par tous ou je n'articule pas suffisamment distinctement de manière à être compris(e). - Je ne fais pas systématiquement de phrases complètes. - Je n'utilise pas toujours un langage courant à soutenu. - Mes interventions n'ont pas toujours un lien avec le sujet traité et/ou ne montrent pas toujours que j'ai écouté les autres intervenants pour interagir oralement.</p> <p>O1, O2, O3 maîtrise insuffisante= 2 points rouges 02/10</p>	<p>- Je demande de temps à autre la parole et j'interviens en cours au moins 1 fois dans la semaine. - Je m'exprime à voix insuffisamment forte pour être entendu(e) par tous ou je n'articule pas suffisamment distinctement de manière à être compris(e). - Je ne fais pas systématiquement de phrases complètes. - Je n'utilise pas toujours un langage courant à soutenu. - Mes interventions ont un lien avec le sujet traité mais ne montrent pas toujours que j'ai écouté les autres intervenants pour interagir oralement.</p> <p>O1, O2, O3 maîtrise à renforcer = 1 point rouge 04/10</p>	<p>- Je demande régulièrement la parole et j'interviens en cours au moins 2 fois dans la semaine. - Je m'exprime à voix insuffisamment forte pour être entendu(e) par tous ou je n'articule pas suffisamment distinctement de manière à être compris(e). - Je ne fais pas systématiquement de phrases complètes. - J'utilise un langage courant à soutenu. - Mes interventions ont un lien avec le sujet traité et montrent que j'ai écouté les autres intervenants pour interagir oralement.</p> <p>O1, O2, O3 : maîtrise = 1 point vert 06/10</p>	<p>- Je demande la parole à chaque séance et j'interviens en cours au moins 3 fois dans la semaine. - Je m'exprime à voix insuffisamment forte pour être entendu(e) par tous ou je n'articule pas suffisamment distinctement de manière à être compris(e). - Je fais systématiquement des phrases complètes. - J'utilise un langage courant à soutenu. - Mes interventions ont un lien avec le sujet traité et montrent que j'ai écouté les autres intervenants pour interagir oralement.</p> <p>O1, O2, O3 : maîtrise = 1 point vert 08/10</p>	<p>- Je demande la parole à chaque séance et j'interviens en cours au moins 3 fois dans la semaine. - Je m'exprime à voix suffisamment forte pour être entendu(e) par tous mais sans crier pour autant. - J'articule distinctement de manière à être compris(e). - Je fais systématiquement des phrases complètes. - J'utilise un langage courant à soutenu. - Mes interventions ont un lien avec le sujet traité et montrent que j'ai écouté les autres intervenants pour interagir oralement.</p> <p>O1, O2, O3 : maîtrise experte= 2 points verts 10/10</p>
---	---	---	---	--

Annexe 9
SEV – Interactives Simultanées

<i>Modalités de participation des élèves utilisées au cours des 124 SEV Interactives Simultanées (autant de codes que de modalités observées)</i>		<i>Type ou modalités de SEV Interactive différée</i>				
		<i>Collective</i>	<i>Individuelle</i>	<i>Mixte</i>	<i>Entre pairs</i>	<i>Total</i>
Codes	Définition					
ACT	<i>action produite par l'élève (autre que production écrite ou orale)</i>	3	2	3	2	10
Aucune	<i>aucune participation de l'élève (écoute)</i>	0	0	1	0	1
GRO	<i>un groupe d'élèves présente son travail</i>	0	0	0	0	0
IE	<i>individuelle écrite</i>	23	29	17	3	72
IO	<i>individuelle orale</i>	43	52	17	5	117
IPG	<i>interactions orales au sein d'un petit groupe</i>	3	0	2	2	7
IT	<i>individuelle au tableau</i>	7	5	1	1	14
Total		79	88	41	13	221⁴⁴

Supports utilisés au cours des 124 SEV Interactives Simultanées (autant de codes que de supports utilisés par l'enseignant et/ou les élèves)		Collective	Individuelle	Mixte	Entre pairs	Total
AF	références, aides, affichage collectif	6	2	2	0	10
ARD	ardoise	11	2	0	1	14
Aucun	aucun support	0	1	0	0	1
AUD	enregistrement audio	1	0	0	1	2
BUL	Bulletin	0	0	0	0	0
CDC	carnet de correspondance	0	1	0	0	1
COP	copie ou cahier de l'élève	12	17	13	2	44
COR	corrigé fourni par l'enseignant	1	0	0	1	2
FIC-EL	fiche produite par l'élève	4	0	0	1	5
FIC-ENS	fiche produite par l'enseignant	5	21	5	2	33
GRIL	grille d'évaluation	0	0	0	0	0
LIV	livre ou fichier	3	9	8	0	20
MAT	matériel à manipuler (cubes, étiquettes ...)	8	9	8	2	27
OBJ	objet d'apprentissage (flûte, ballon...)	0	1	0	0	1
PhProd	photo de production d'élèves	1	0	0	0	1
TAB	tableau noir ou blanc ou interactif ou vidéoprojecteur	30	15	11	2	58
VID	enregistrement/ film vidéo	2	0	0	0	2
Total		84	78	47	12	221³

⁴⁴ Le total des effectifs excède le total des SEV (124) car plusieurs modalités de participation et supports pouvaient être codés pour la même situation

Annexe 10 – Supports utilisés pour les auto-évaluations

Exemple de fiche de « relecture » (pour la dictée ou la production d’écrits), (EE6, CE1)

