

INRP

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

Unité Mixte de Recherche

Éducation & Politiques

Romuald Normand
Jean-Louis Derouet

*Le développement d'une culture de
l'évaluation dans l'Éducation Nationale :
comment les enseignants utilisent-ils les
résultats des évaluations nationales ?*

avec la collaboration de
Jean-Pierre Bourreau, Luc Chaffange,
Bruno Garnier & Martine Rémond

Édition et mise en page
Vincent Charbonnier

Sommaire

<i>Introduction</i>	2
<i>Les évaluations nationales en CE 2 et 6° : de la conception à la mise en œuvre</i>	4
<i>L'introduction d'une culture de l'évaluation parmi les acteurs de l'éducation nationale : présentation de l'objet de recherche</i>	28
<i>L'usage des évaluations nationales par les enseignants de mathématiques de 6° dans l'académie de Montespan</i>	35
<i>L'usage des évaluations nationales par les enseignants de français en 6° dans l'académie de Clèves</i>	146
<i>L'usage des évaluations nationales par les professeurs des écoles dans l'académie de Noailles</i>	177
<i>Conclusion</i>	188
<i>Table des matières</i>	190

Introduction

Dans un système éducatif déconcentré et progressivement décentralisé, les évaluations nationales poursuivent un double but : éclairer le pilotage national et aider les acteurs et spécialement les enseignants à réajuster leurs pratiques. Si le premier objectif est généralement considéré comme atteint, la situation est beaucoup plus incertaine sur le second point. Le but de notre recherche était de faire le point sur cette question en étudiant l'utilisation des évaluations des connaissances des élèves qui sont menées depuis douze ans à deux niveaux du système éducatif : le CE 2 et la 6^e. Les enseignants mais aussi les chefs d'établissement et les inspecteurs (IEN, IA, IPR) utilisent-ils les résultats des évaluations nationales pour réajuster leurs actions locales ? Quels sont les effets de cet usage sur les élèves ?

Bien que les évaluations nationales soient le plus souvent mises en rapport avec la pédagogie et les apprentissages, parce qu'elles sont conçues pour mesurer les acquis des élèves et leur performance dans la maîtrise de certaines compétences ou connaissances, on peut considérer que leur mise en œuvre génère également des effets importants sur les politiques éducatives, les contenus d'enseignements et les pratiques des enseignants. En effet, ces évaluations nationales influencent la nature des programmes, la formation initiale ou continue des enseignants ainsi que les procédures et les systèmes d'évaluation au niveau d'une académie, d'un établissement scolaire ou d'une classe.

À partir de cette considération des effets des évaluations nationales sur le système éducatif dans son ensemble, deux questions majeures ont guidé notre recherche : comment le système éducatif répond à l'introduction de ces évaluations nationales en CE 2 et 6^e dans le domaine des mathématiques et du français ? Quelles sont les conséquences sur les pratiques enseignantes ?

Le développement des évaluations nationales témoigne de la capacité de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) à répondre aux inquiétudes de la société civile concernant la baisse du niveau des élèves en mobilisant différents experts et savoirs issus du monde de la recherche en éducation, mais aussi à prendre en compte les préoccupations du monde de l'administration concernant le pilotage du système éducatif. Si la DEP a su mobiliser et réutiliser l'ensemble de ses savoirs, elle se trouve confrontée aujourd'hui à un problème d'intégration et de partage de ces savoirs auprès des acteurs, principalement les cadres intermédiaires et les enseignants. La sociologie des sciences a montré que tous les savoirs sont produits dans un contexte et que leur réutilisation dans un autre contexte ne va pas de soi. Les savoirs produits dans un contexte sont construits autour des enjeux qui l'organisent : ils ne sont donc pas utilisables dans d'autres situations. Pour cela, ils doivent être partiellement déconstruits et reconstruits autour des enjeux qui structurent le nouveau contexte.

Ces travaux ouvrent une perspective nouvelle pour analyser les difficultés de l'utilisation des résultats des évaluations nationales. Le problème ne réside sans doute pas dans la qualité intrinsèque de l'information, mais dans sa capacité à faire sens pour ses destinataires. Nous avons centré notre analyse sur cette difficulté. S'agit-il d'un défaut de compétences des enseignants qui ne parviennent pas à reproblématiser les résultats des évaluations nationales parce qu'elles ont été construites à partir des enjeux

du pilotage national ? Ou bien ceux-ci ont-ils d'autres enjeux dans la transmission des savoirs si bien qu'ils se désintéressent des outils qui leur sont proposés ?

Nous commencerons par situer ces interrogations en retraçant brièvement l'histoire des évaluations nationales depuis les premiers travaux entrepris sur ces questions au sein du Ministère de l'Éducation nationale. Cet aperçu historique permettra de mieux comprendre les fondements politiques et épistémologiques qui ont présidé à la généralisation d'un dispositif expérimental et innovant. Il sera aussi l'occasion de rappeler certaines recommandations et de revoir des rapports qui ont insisté sur la nécessité de faire de l'évaluation un instrument de pilotage du système éducatif français, tout en pointant momentanément les forces et les faiblesses des dispositifs existants, et parfois, l'absence d'une réelle culture de l'évaluation parmi les acteurs.

Ce rappel sera suivi d'une présentation de l'objet de la recherche : comment peut-on reconstituer la chaîne de traduction qui va de la conception des évaluations nationales à leur mise en œuvre dans les établissements et dans les classes ? Il va de soi, comme l'ont montré les théories de l'information, que plus la distance est grande entre l'émetteur et le récepteur, plus le message possède des chances d'être déformé voire incompris. Toutefois, si les opérations de passation des évaluations nationales doivent être rattachées à la diffusion d'une information problématique auprès des acteurs, elles relèvent aussi de problèmes plus spécifiques de coordination de l'action et d'harmonisation des perspectives et des intérêts.

C'est pourquoi nous avons cherché à étudier différents mondes intermédiaires à l'intérieur du système éducatif pour lesquels les évaluations nationales devaient avoir quelques incidences : l'administration, l'inspection, la formation, la direction des établissements scolaires.

Nous présenterons d'abord l'enquête effectuée dans l'académie de Montespan où s'est constituée depuis plusieurs années une politique académique visant à promouvoir les évaluations nationales de 6^e. Si nous nous sommes intéressés principalement au volet des mathématiques, nous avons cependant étudié la manière dont une politique foncièrement volontariste pouvait rencontrer des problèmes de traduction auprès des enseignants, non pas faute d'une mobilisation ou d'une implication insuffisante des cadres intermédiaires, mais sans doute en l'absence de la création d'un véritable espace d'intéressement sur les enjeux des évaluations nationales. Le suivi de plusieurs enseignants de mathématiques au collège n'a fait que confirmer cet état de fait : la culture de l'évaluation est loin d'être partagée au niveau des établissements. Cela s'explique à la fois par les bonnes et les mauvaises raisons que nous ont communiquées les enseignants mais aussi par des utilisations contrastées de l'évaluation dans leur pratique pédagogique.

Nous enchaînerons avec l'étude réalisée dans l'académie de Clèves autour des évaluations nationales de français en 6^e. Là aussi, le constat est relativement pessimiste même si des tentatives ont été faites pour que l'évaluation devienne un référentiel de la politique académique. Différentes explications peuvent être avancées qui concernent tout autant des difficultés de traduction des directives institutionnelles, une absence de coordination des cadres intermédiaires, qu'une résistance assez forte des enseignants à l'intégration des évaluations nationales dans leur pratique pédagogique. Malgré quelques prises de position constructives, l'enquête fait apparaître un développement limité des usages et un défaut réel d'organisation et d'exploitation des synergies permettant une meilleure diffusion d'une culture de l'évaluation auprès des acteurs.

Les évaluations nationales en CE 2 et en 6^e : de la conception à la mise en œuvre

Dans d'un avis émis en octobre 2001, le Haut conseil de l'évaluation de l'école (HCEE) esquissait un premier tableau des forces et des faiblesses de l'évaluation du système éducatif français. Il faisait remarquer que paradoxalement les deux formes traditionnelles d'évaluation, la notation des élèves et l'évaluation individuelle des prestations des personnels, ne faisaient pas l'objet d'une véritable évaluation. Certes, notre système se distingue de celui des autres pays par la variété et la qualité des évaluations qui y sont conduites, et les évaluations diagnostiques « de masse » des acquis des élèves aux côtés des indicateurs de performance des lycées constituent des développements particuliers et originaux. Mais, au-delà du foisonnement des dispositifs et des travaux sur l'évaluation, il manque, selon l'avis du Haut conseil, un ensemble organisé et cohérent permettant de répondre à deux objectifs : diffuser une information auprès des citoyens et des usagers, donner aux responsables et aux acteurs les moyens d'une régulation et d'un pilotage. De même, la variété des dispositifs et la richesse de leurs résultats contrastent avec la faiblesse de leurs usages. La notation des élèves demeure très forte dans la certification et l'orientation alors que d'autres formes d'évaluation sont peu utilisées. C'est pourquoi il apparaît que le développement des usages des dispositifs d'évaluation existants constitue un enjeu important d'amélioration de la qualité du système éducatif, même si cela nécessite un important travail de communication, diffusion, vulgarisation des outils et des résultats. Cet effort a déjà été en partie réalisé depuis plus d'une dizaine d'années et nous allons en rendre compte dans les pages qui suivent, en montrant à la fois comment notre système éducatif est parvenu à l'établissement d'un état de la connaissance assez fin des compétences des élèves et en soulignant le chemin qui reste à parcourir pour en faire un instrument de pilotage légitime, concerté et partagé.

Genèse des évaluations nationales

La naissance de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) est étroitement liée à la dernière des grandes réformes de la période de centralisation du système éducatif français (Derouet 2001). La réforme Haby entendait réaliser l'idéal d'égalité des chances par le collège unique mais face au scepticisme, le ministère de l'Éducation Nationale a souhaité mettre en place un système de suivi permettant de mesurer le lien entre réussite scolaire et origine sociale des élèves. Cela a entraîné une première évolution du système de statistiques administratives du Ministère de l'Éducation Nationale vers un système d'évaluation. Il s'agissait de suivre un panel d'élèves pour mesurer les effets du collège unique. Cette évolution a été renforcée après 1981 et les débuts de la décentralisation par la mise en œuvre d'indicateurs de pilotage s'intéressant au fonctionnement des établissements scolaires mais le travail n'a abouti qu'à la fin des

années 1990. Toutefois, une révolution s'accomplit entre 1982 et 1989, l'établissement scolaire devenant la cellule de base du système éducatif. D'autre part, en 1986, le ministre de l'époque, René Monory, s'inquiétait des implications financières du mot d'ordre lancé par son prédécesseur Jean-Pierre Chevènement concernant l'accès de 80 % d'une génération au baccalauréat. Il créa donc la DEP afin de réaliser une simulation du réalisme et du coût de cet objectif, afin d'évaluer le rendement des investissements éducatifs et d'établir les réalités d'une baisse du niveau supposée de l'enseignement et des acquis des élèves. La loi d'orientation de 1989 visait à ce que l'évaluation prévienne d'éventuelles dérives mais elle entendait également compenser les effets négatifs de la parution des palmarès d'établissements dans la presse. Pour réduire cette tension, un compromis fut proposé. L'évaluation devenait à la fois un outil d'autorégulation pour les acteurs de l'éducation, spécialement les enseignants. Ceux-ci devenaient des professionnels qui pouvaient réguler leur pratique à partir des indications fournies par les résultats des évaluations conduites au niveau des classes et des établissements.

En même temps, dans tous les pays européens, la décentralisation et l'autonomie des établissements se sont accompagnées d'une montée en puissance de l'évaluation. La diminution du contrôle réglementaire et les développements d'une évaluation *a posteriori* ont orienté la direction de la statistique du ministère qui devait désormais fournir les informations guidant le pilotage du système éducatif. Celle-ci a récupéré un certain nombre de connaissances produites par les sciences sociales, notamment la théorie de la reproduction, pour les transformer en indicateurs (Derouet 1997). La nécessité d'organiser une évaluation fiable et légitime a conduit les partenaires à organiser la circulation des savoirs entre politique, administration et recherche. Les passeurs ont été successivement Claude Seibel, directeur du service statistique de 1976 à 1983, Jean-Pierre Boisivon, premier directeur de la DEP de 1986 à 1988, puis Claude Thélot resté à la tête de la DEP de 1988 à 1998. Venant de l'INSEE, ces directeurs maîtrisaient la logistique des grandes enquêtes mais connaissaient également bien le domaine de la recherche. Ceux-ci ont contribué à transformer la vision du monde de la haute administration de l'Éducation Nationale en même temps que la DEP s'intéressait de plus en plus à la rentabilité du système éducatif et à la qualité des savoirs acquis par les élèves, en lieu et place des questions d'égalité des chances. En effet, si le premier panel mis en place en 1977 par Claude Seibel dans le cadre du collège unique était centré sur l'égalité des chances, la direction a évolué à la fin des années 1980 vers l'évaluation des acquis des élèves. Toutefois, il a fallu du temps pour que le ministère s'intéresse à la question de l'évaluation. Ainsi, dans le plan pour l'avenir de l'Éducation Nationale présenté par Jean-Pierre Boisivon en décembre 1987, il n'est quasiment pas fait référence à l'évaluation du système éducatif. Il faut attendre la loi de 1989 pour que l'approche d'une évaluation du système éducatif soit prise en compte par les hauts responsables de l'Éducation Nationale. Dans cette conjoncture, il était important de montrer que les résultats de l'école n'étaient pas si mauvais et que les élèves n'étaient pas tous illettrés, même si l'école n'était plus capable de promettre à tous la mobilité sociale.

L'évaluation du système éducatif devait alors répondre à une double exigence : rendre compte à la Nation de l'état de son École, dans une économie de plus en plus en compétition, fournir aux acteurs du système éducatif les moyens de réfléchir à leur action, en diffusant une culture de l'évaluation (Thélot 1993). Le triptyque « coût,

fonctionnement, résultats » devait fournir le cadre de base à partir duquel le système éducatif serait évalué. Les indicateurs de coût servaient à apprécier l'effort de la collectivité en faveur de l'école et à éclairer la discussion budgétaire, lors du vote des parlementaires au moment de l'élaboration du budget de l'Éducation. Les indicateurs de résultat, à la différence de ceux de fonctionnement, faisaient directement référence aux objectifs assignés à l'école : ils portaient donc sur la transmission des connaissances, la préparation à la vie professionnelle, la formation du citoyen. Les indicateurs de fonctionnement relevaient davantage du réglage du système par l'administration. À partir de là, il existait différentes mesures possibles du système éducatif. Rapporter le fonctionnement au coût, c'était s'interroger sur l'efficacité du système éducatif (par exemple le coût de la précocité de la scolarisation), rapporter les résultats au fonctionnement permettait d'évaluer l'efficacité du système (par exemple les effets positifs ou négatifs d'une scolarisation précoce), rapporter les résultats au coût posait la question du rendement du système éducatif (l'effort budgétaire à accomplir). Les résultats de l'École étaient aussi appréciés au regard des trois grands objectifs du système éducatif : la transmission des savoirs et d'une culture, la professionnalisation des études (les effets en termes d'insertion, de mobilité sociale, de productivité de la main d'œuvre) et la formation du citoyen (les connaissances civiques des élèves). Les évaluations nationales de CE 2 et 6^e ont donc été conçues afin de mesurer l'atteinte du premier objectif.

1975-1976 : les premières évaluations pédagogiques en français et mathématiques conduites par le Service de l'informatique de gestion et des statistiques (SIGES) du Ministère de l'Éducation Nationale

De 1975 à 1976, avant la mise en place de la réforme Haby, le service des statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale avait adressé à un échantillon représentatif de 2 500 élèves de 5^e des épreuves d'évaluations pédagogiques en français et en mathématiques permettant de mesurer l'ampleur des écarts de performances dans ces disciplines, en tenant compte de la filière suivie, de l'âge de l'élève, et de son origine sociale. L'étude montrait que les résultats pédagogiques étaient plus sensibles au type de programme et à l'âge des élèves qu'à l'origine sociale : qu'il s'agisse du français ou des mathématiques, il apparaissait une régression des résultats avec l'âge pour les enfants suivant un programme « normal » et une homogénéité à un niveau très faible, des résultats des élèves du programme allégé. Toutefois, l'importance conjuguée des résultats pédagogiques et des retards scolaires dans les mécanismes d'orientation ont incité les chercheurs à analyser les conditions des cursus scolaires au sein du 1er degré. L'évaluation pédagogique mise en œuvre à la demande de la direction des écoles sur un échantillon représentatif de classes et d'élèves du cours préparatoire avait notamment pour objectif d'observer l'évolution des résultats pédagogiques des élèves pendant la durée du cycle préparatoire.

La double interrogation en juin et décembre des mêmes élèves fut réalisée avec les mêmes épreuves standardisées de connaissances en langue française et en mathématiques. La taille de l'échantillon d'élèves présents en juin et en décembre pour toutes les épreuves (1 100 élèves) permettait de faire apparaître cinq sous-populations qui différaient par la qualité de leur succès en français au mois de juin (trois catégories de « non-redoublants » : forts, moyens, faibles) et par les décisions de l'institution

auxquels ils étaient soumis (trois catégories d'élèves « redoublants » : anciens, deux CP et un CE 1 ; nouveaux : deux CP ; triplants : trois CP). Cette sous-catégorisation *a posteriori* des élèves avait pour but de vérifier si les hypothèses d'une « rupture » dans l'interaction éducation maître-élève, telles que pouvaient les fournir les travaux de G. Bateson, R. Girard et P. Bourdieu, s'appliquait à la décision de redoublement du CP et s'il en résultait des traces pédagogiques décelables. L'attention se portait donc sur la comparaison des performances des élèves « nouveaux redoublants » et des « non-redoublants faibles », élèves dont la réussite à l'épreuve de français en juin était moyenne, et par convention, voisine de celle des redoublants.

Alors que l'analyse globale des résultats montrait, pour la plupart des apprentissages, une amélioration sensible des résultats obtenus par les élèves de juin à décembre, la mise en évidence de ces sous-échantillons d'élèves témoignait de progressions très hétérogènes d'une catégorie à une autre. Ainsi, du point de vue de l'indicateur global de réussite en français ou en mathématiques, le passage de la fin du CP vers le CE 1 ou le redoublement du CP ne semblait pas conduire à des évolutions pédagogiques aussi favorables pour les élèves « redoublants » que pour les « non-redoublants ». L'étude affichait aussi des résultats plus faibles en français et en mathématiques des élèves d'origine étrangère et des élèves d'origine sociale modeste. La taille de l'école semblait avoir un impact sur les résultats des élèves, les petites écoles possédant de meilleures performances mais les auteurs faisaient remarquer que la taille de la classe n'avait pas d'incidence majeure. Toutefois, cet argument était relativisé par le fait que les écoles de taille importante et les classes surchargées appartenaient aux zones urbaines en périphérie des grandes villes, avec des dépôts plus importants dans l'éducation spécialisée. L'étude concluait que le début des apprentissages scolaires constituait des phases importantes où pouvait se cristalliser l'échec scolaire, l'enjeu étant de clarifier et de supprimer les « impératifs contradictoires » caractérisant les rôles de l'institution scolaire.

Reste que la réflexion sur l'évaluation ne fut pas inscrite d'emblée dans les préoccupations du ministère concernant la mise en place du collège unique. Dans une circulaire de 1977 (n° 77-011 du 5 janvier 1977) relative à la préparation de la rentrée scolaire, le terme d'évaluation pédagogique n'apparaît pas, les textes réglementaires insistant même pour que les élèves provenant du CM 2 soient répartis « indistinctement » dans les classes de 6^e, ce qui exclut la constitution de classes en fonction des résultats scolaires des élèves. Malgré la mise en œuvre du soutien, les aménagements pédagogiques pour les élèves en difficultés devaient être intégrés dans l'action et la pratique de l'enseignant, celui-ci étant chargé de suivre la progression prévue en invitant l'élève à concentrer ses efforts sur les éléments essentiels du programme. A titre exceptionnel, après consultation des familles concernées et avis du conseil d'établissement, le chef d'établissement pouvait envisager le regroupement d'élèves possédant des lacunes graves dans plusieurs domaines de formation.

Une expérimentation pédagogique conduite par l'INRP de 1977 à 1980

De 1977 à 1980, une recherche de l'INRP a été conduite sous la direction de Louis Legrand dans dix collèges. Elle faisait suite à des travaux engagés dans dix-sept collèges expérimentaux de 1977 à 1980 portant sur l'usage de groupes de niveaux-matières et la recherche d'une pédagogie différenciée. En 1975, la réforme Haby est mise en place et l'INRP a dû céder un grand nombre de ses attributions au ministère. Selon Louis

Legrand, le dispositif des collègues expérimentaux a été sauvé de justesse mais ce type de recherche est désavoué par le ministère. Le départ de Louis Legrand en 1980 de la direction de l'INRP n'a fait qu'accentuer le phénomène de désintérêt même si celui-ci a obtenu l'autorisation de terminer la recherche. Toutefois, ces travaux vont inspirer les réflexions de la commission Savary.

La recherche a été définie dans un protocole officiel daté de 1977 et faisait suite aux journées de travail de Dijon-Chenôve (21-23 octobre 1974) où fut présentée la problématique visant à définir un nouveau modèle de Collège d'enseignement secondaire (CES) dit « Modèle prospectif de premier cycle secondaire ». Les premiers travaux engagés entre 1970 et 1974 avaient permis de progresser dans la connaissance de l'organisation de la vie scolaire, de l'utilisation des groupements différenciés des élèves, du recours à des procédures pédagogiques diversifiées, de la mise en œuvre d'actions de soutien, de la concertation et du travail en équipes parmi les professeurs. Mais il paraissait souhaitable, selon les chercheurs, d'élaborer un nouveau protocole permettant de progresser dans l'innovation pédagogique. Dès lors, des réunions de concertation disciplinaires et interdisciplinaires dans les établissements expérimentés ont permis de faire progresser la réflexion, le concept d'interdisciplinarité avait fait l'objet d'études systématiques de la part des chercheurs de l'INRP et, lors des journées successives de Dijon-Chenôve (21-23 octobre 1974), Gouvieux I (3-5 décembre 1975) et Gouvieux II (25-27 octobre 1976), les innovations ont pu être discutées et affinées. La recherche a ainsi pu mobiliser tous les acteurs des établissements mais aussi les représentants du ministère, les organisations syndicales, et les parents d'élèves.

Elle visait à individualiser la pédagogie en différenciant les méthodes, les procédures et les techniques, et au besoin les contenus. Le soutien aux élèves, dans ses aspects diversifiés, constituait une modalité de l'individualisation. La recherche, dans ses conclusions, proposait de rééquilibrer les activités pédagogiques en donnant une place plus importante à l'expression artistique et en développant l'autonomie de l'élève et ses possibilités de choix, tout en créant les conditions d'une collaboration étroite entre les disciplines autour des intérêts et des activités propres aux élèves. Parmi les objectifs du projet, il était envisagé de « clarifier, en termes de comportements observables, les objectifs d'un système éducatif pour les élèves de 11 à 16 ans » et de mettre en place une évaluation sommative par un recueil d'informations objectives portant sur les différentes variables du dispositif expérimental ainsi qu'une description fine des comportements pédagogiques et des attitudes. Dans le texte d'orientation soumis aux autorités ministérielles le 4 avril 1977, il était proposé l'élaboration d'instruments permettant la prise en compte et le recueil de connaissances et de compétences des élèves, ainsi que l'évolution de leurs attitudes. Dans sa lettre au directeur de l'INRP, Marcel Pinet, le directeur général de la programmation et de la coordination, en proposant quelques amendements au projet de recherche, en fixait le calendrier, de 1977 à 1981. Le protocole signé en juin 1977 reprenait *grosso modo* les propositions de Louis Legrand et était présenté comme l'aboutissement des réflexions conduites lors des journées d'études. Outre l'organisation du soutien et du tutorat, il était proposé aux collèges expérimentaux le choix entre deux modes d'organisation des groupes d'élèves. L'évaluation prévoyait de recueillir des informations par un questionnaire adressé aux professeurs et l'interview systématique d'un panel d'élèves échantillonné de chaque collège. Le plan d'évaluation avait prévu une série de tests psychologiques auprès des élèves et des épreuves disciplinaires notamment en français et en mathématiques, mais pour plusieurs raisons

(départ du directeur de la recherche, dispersion des membres de l'équipe...) ces évaluations sont restées macroscopiques. Les épreuves disciplinaires visaient une comparaison des différents items et des résultats globaux, sur un plan à la fois qualitatif et quantitatif.

Dans le domaine des compétences en lecture silencieuse, le test utilisé avait été construit dans les années 1968-70 par le Service de recherche de l'Institut national de l'orientation professionnelle (INOP) à la demande des conseillers d'orientation soucieux de repérer des élèves présentant des difficultés de compréhension de phrases ou de textes après l'âge normal d'apprentissage de la lecture. Des résultats furent établis à l'entrée en 6^e en octobre 1978 par Christine Barré de Miniac et à la sortie de 5^e en mai 1980. Celle-ci concluait que le redoublement du CP ne permettait pas d'augmenter significativement les performances des élèves au test et que l'amélioration des performances était à rechercher dans des changements qualitatifs de la pédagogie. En Français, Danièle Manesse et François Roux, avaient évalué les élèves par une série d'items, l'analyse et le tri des scores permettant de comparer les performances relatives et de comparer celles-ci avec des collèges de référence. La conclusion était que les élèves des collèges expérimentaux n'obtenaient pas de scores radicalement différents de ceux des autres collèges mais qu'il était difficile d'évaluer le gain résultant d'une différenciation de la pédagogie. En mathématiques, l'évaluation, conduite par Georges Berteaud, entendait apprécier le niveau des connaissances des élèves par des épreuves traditionnelles, rapportées aux différents chapitres du programme officiel, auxquelles venaient s'adjoindre des épreuves moins classiques visant à tester les capacités des élèves à saisir l'information et à terminer les exercices dans un temps limité. Après correction des épreuves, la saisie des informations fut opérée sur l'un des ordinateurs de l'INRP afin d'obtenir un comptage précis de chaque type de réponse aux questions. Pour chaque question (ou item), un « pourcentage d'efficacité » avait été calculé dans le but de traduire le degré de réussite à la question. L'utilisation de l'informatique a permis d'obtenir des résultats détaillés pour les élèves en fonction de la CSP, de l'âge et du sexe. L'examen de tous les résultats obtenus montrait un parallélisme étroit entre les deux populations, expérimentale et de référence, l'analyse des scores au niveau des variables faisant apparaître toutefois des différences entre filles et garçons et des différences selon l'origine sociale.

Certaines des recommandations de Louis Legrand seront prises en compte par le ministère Savary notamment par des mesures pédagogiques prioritaires fixées aux collèges en 1981-1982 (Note de service n° 81-243 du 3 juillet 1981). Il était reconnu, contrairement à la circulaire de 1977, que les élèves pouvaient rencontrer des difficultés scolaires graves compromettant le déroulement normal de leur scolarité au collège, et qu'il importait de leur assurer en 6^e et en 5^e une aide pédagogique répondant mieux à leurs besoins. La circulaire précisait que certains collèges se caractérisaient par l'importance des effectifs d'élèves en difficultés et par la gravité des retards scolaires. Dans ces conditions, il était jugé indispensable de concevoir et de mettre en œuvre des formules pédagogiques assurant une prise en charge personnalisée de ces élèves dès la classe de 6^e. Pour cela, même si le terme d'évaluation n'était pas utilisé, les enseignants étaient invités à s'appuyer sur les informations fournies par les travaux d'harmonisation de fin de CM 2 avant la rentrée scolaire et à observer les différences entre élèves dès les premiers jours de la rentrée, afin de déceler les élèves en difficultés, dans une collaboration étroite avec l'instituteur. Les élèves en difficultés devaient être intégrés

dans un groupe au sein d'un effectif réduit, temporaire et variant au cours de l'année, afin de consolider leurs acquis de base et stimuler leurs intérêts et leur motivation. Au sein de ce groupe, la progression des élèves pouvait être graduée et rythmée en fonction de la personnalité et des capacités de chaque élève, les approches inter-disciplinaires étant particulièrement favorisées. L'ensemble de ces activités, et l'évaluation, étape par étape des résultats, pouvaient tendre à l'élaboration d'un projet pédagogique propre à chaque élève. De plus, il était envisagé une triple concertation des acteurs de l'établissement : au sein de l'équipe pédagogique, entre l'équipe et les parents, et avec le conseiller d'orientation et la documentaliste.

L'évaluation pédagogique des collèges : une nouvelle expérimentation conduite par le SIGES de septembre 1980 à juin 1984

La conception et la mise en place d'un dispositif d'évaluation dans le premier cycle de l'enseignement du second degré ont débuté en 1980, sous la responsabilité du SIGES, à la demande et pour le compte de la Direction des collèges. Ce dispositif avait pour objectif d'approfondir la connaissance du fonctionnement macroscopique du système éducatif aux principales étapes du cursus, c'est-à-dire à l'entrée au collège, en fin de cycle d'observation et en fin de collège. La première opération d'évaluation a été réalisée à la rentrée 1980, en classe de 6^e, la deuxième a eu lieu en 1982 en fin de 5^e, la troisième en juin 1984 à la fin de la 3^e. La finalité première de l'évaluation conduite par l'administration centrale de l'Éducation Nationale était de fonder le pilotage du système éducatif sur les résultats pédagogiques de son fonctionnement, de façon à mieux connaître la réalité et de mieux préparer l'avenir. Le dispositif a été conçu de manière à dresser des constats pédagogiques susceptibles d'éclairer le fonctionnement du système éducatif, constat au regard des objectifs évalués propres à chacune des disciplines, constat interdisciplinaire indiquant les relations existant entre les différents aspects évalués au sein d'un même domaine, constat « transdisciplinaire » mettant en relation les performances enregistrées entre les différentes disciplines. Il était prévu dans un second temps l'étude de l'évolution des acquisitions et du vécu scolaire relevant des grandes catégories d'objectifs proposés au collège (perspective diachronique) et l'étude de la progression des acquisitions des élèves au cours de leur scolarité au collège (perspective longitudinale). Il était également prévu que les résultats pédagogiques soient mis en relation avec certaines caractéristiques individuelles des élèves (âge, sexe, etc.) ou certaines composantes de l'environnement social, géographique, et économique des collèges. Ces résultats devaient également être mis en relation avec des facteurs internes au système éducatif : taille et hétérogénéité des classes, redoublements, orientation, conditions de la vie scolaire. L'étude se défendait d'être une évaluation des élèves, des professeurs, et des établissements en même temps qu'elle affirmait ne pas vouloir se substituer au travail des enseignants ou des équipes éducatives.

Si le groupe de réflexion fixant les grandes orientations était placé sous l'autorité de M. Palmade, IGEN, la conception des épreuves et des procédures reposait sur la collaboration de groupes de travail disciplinaires, rassemblant autour du SIGES et de la Direction des collèges, des IGEN, des IPR, des IEN, des professeurs et des chercheurs appartenant au Laboratoire de psychologie différentielle de l'université Paris V ou de l'INRP. Durant les phases d'essais et d'expérimentation, les avis d'élèves et professeurs d'autres académies ont été sollicités et la mise au point des instruments a fait l'objet de

journées avec les responsables administratifs et pédagogiques, au niveau académique et départemental, ainsi qu'avec les principaux et les enseignants dans les six académies de l'échantillon. Des réunions de travail ont également eu lieu avec les organisations syndicales et les parents d'élèves. La diversité des partenaires est présentée comme une garantie supplémentaire d'objectivité et de neutralité permettant de faire émerger un consensus sur la conception et la mise en œuvre des différentes phases du dispositif. Cette évaluation se voulait neutre au plan administratif, au plan pédagogique et d'une manière générale à l'égard de toute conception politique ou pédagogique. Elle s'inscrivait dans une recherche de transparence totale quant aux choix, aux démarches, aux méthodes, aux instruments et aux résultats et d'une confidentialité absolue, soucieuse du respect du secret statistique et des dispositions de la loi relatives à l'informatique, aux fichiers et aux libertés. Le SIGES a donc sélectionné un échantillon représentatif de soixante collèges à l'échelle nationale des 5 000 collèges publics de la France métropolitaine, réparti sur les académies d'Aix-Marseille, Amiens, Bordeaux, Limoges, Montpellier et Nancy-Metz.

L'opération en collèges comportait deux volets : une évaluation des acquis des élèves dans les disciplines instrumentales (mathématiques et français), une description des réussites attendues par les enseignants et le relevé de leur opinion quant à l'utilité des notions évaluées. Des épreuves ont été proposées aux élèves et les expérimentateurs ont cherché à caractériser, parmi les différentes acquisitions correspondant aux objectifs de ces disciplines, les thèmes les plus discriminants, les plus faciles et les plus difficiles, tant dans les résultats réellement observés que dans ce qui était prévu par les professeurs. La construction des épreuves a été confiée à un groupe pluridisciplinaire qui, à partir des instructions officielles sur les contenus de formation au cours moyen, a choisi les thèmes sur lesquels devait porter l'évaluation. Les points retenus devaient être pertinents par rapport aux objectifs définis par les deux disciplines à la fin du CM 2 et être objectivement mesurables par des épreuves standardisées à application collective. Si tous les objectifs ont été retenus pour faire l'objet d'un ou de plusieurs sous-objectifs, ceux concernant l'apprentissage de la langue orale n'ont pu être évalués. Les cahiers d'évaluation ont subi « l'épreuve du terrain » sur une échelle réduite : les épreuves standardisées ont été ainsi soumises à des classes de CM 2 avant révision, et des professeurs de 6^e ont été consultés pour le questionnaire relatif aux réussites prévues dans les deux disciplines considérées. Pour présenter les épreuves, le groupe pluridisciplinaire a tenu compte des difficultés de compréhension du langage écrit mentionnées par les enseignants. Les exercices ont été alors répartis en deux cahiers distincts : un cahier A contenant des exercices accompagnés de consignes strictes. Sur ce cahier, l'élève répond à son propre rythme de travail dans un temps global. Un cahier B contenant des exercices accompagnés de consignes lues par l'enseignant, l'enfant devant répondre selon un rythme imposé. Dans chaque discipline, les deux séances nécessaires à l'interrogation ont été assurées par le professeur de la discipline et intégrées dans l'emploi du temps de la classe, au cours de la deuxième semaine de la rentrée scolaire. Un questionnaire a été proposé aux professeurs, sur le niveau des performances qu'ils s'attendent à constater chez les élèves entrant en 6^e. Ce questionnaire comportait, pour chaque discipline, deux types de question : les unes demandaient à l'enseignant de se prononcer sur la pertinence et l'utilité des connaissances évaluées par les exercices et les items des épreuves pour une bonne poursuite de la scolarité, les autres demandaient à l'enseignant de donner une prévision sur les taux de réussite probables des élèves.

L'interrogation des enseignants s'est faite avant le déroulement des épreuves. La saisie informatique et l'exploitation des données ont été effectuées par le Service des études informatiques et statistiques et le Laboratoire de psychologie différentielle de l'université Paris V. Ces services ont collaboré avec le groupe pluridisciplinaire et les enseignants concernés par l'expérimentation pour traduire les items en savoirs et savoir-faire et rédiger les commentaires accompagnant les tableaux.

Les résultats obtenus sont cependant relativisés par les expérimentateurs. Ils font ainsi observer que lorsqu'une question couvre plusieurs démarches, le résultat peut signifier que des enfants maîtrisent toutes les démarches alors que d'autres peuvent connaître des difficultés dans telle ou telle démarche particulière. Les expérimentateurs recommandent donc de se garder de juger globalement les échecs comme étant significatifs de l'incapacité totale à résoudre un exercice. Ils font observer également que les résultats obtenus à l'entrée en 6^e reflètent une diminution possible des performances des élèves liée à leur démobilitation pendant les vacances scolaires. C'est pourquoi les résultats ne peuvent être considérés directement comme des taux de réussite qu'il aurait été possible d'observer en fin de CM 2. De plus, les résultats décevants ne permettent pas de juger de l'efficacité d'un enseignement, la seule attitude constructive en ce domaine étant de confronter les résultats aux attentes pour les deux niveaux d'enseignement. Comme le font remarquer les expérimentateurs, beaucoup de notions inventoriées relèvent de processus en cours d'acquisition. Si les résultats paraissent faibles notamment pour une question ou certains items complexes, ils peuvent correspondre à des taux de réussite nettement supérieurs pour chacune des démarches sous-jacentes. Toutefois, malgré ces limites méthodologiques, les auteurs de l'expérimentation considèrent que la lecture des résultats permet de prendre en compte les carences des enfants en difficultés dans la construction de programmes de soutien ou l'introduction de pédagogies différenciées, les points bien acquis par ces derniers pouvant constituer la base d'un enseignement profitable. Ils poursuivent en indiquant que les données recueillies conduisent à des constats qui sont utiles pour engager une réflexion collective en vue d'un pilotage mieux ajusté du système éducatif mais relativisent en même temps le fait que cette évaluation ne saurait constituer un modèle de ce qui est à acquérir à l'entrée au collège. Les exercices, épreuves ou résultats, ne doivent pas être érigés en modèles ou en normes. Les expérimentateurs mettent enfin en garde contre deux confusions possibles dans l'usage de ces évaluations : il ne s'agit pas d'une évaluation des élèves observés qui reste et doit rester du ressort des professeurs et des équipes éducatives ; de plus, si elle doit comporter, comme élément d'information, la réussite prévue par les enseignants, elle n'est aucunement une évaluation du travail des professeurs. Il ne s'agit pas d'évaluer les élèves, les établissements ou les académies mais d'évaluer le fonctionnement du système éducatif solidaire de toutes ses parties.

Malgré ces expérimentations, la circulaire de janvier 1984 (n° 84-003 du 3 janvier 1984), si elle s'inscrivait dans la mise en œuvre de la rénovation des collèges, dans le cadre des travaux du IX^e plan, et si elle entendait fixer des orientations plus concrètes concernant les activités des enseignants et des élèves, abordait finalement peu la question de l'évaluation. Il était précisé que les enseignants devaient mieux travailler en équipes et se coordonner autour d'une information régulière concernant le travail demandé aux élèves, en s'accordant sur la progression des connaissances sur l'année et sur les méthodes les plus adaptées. Il leur était recommandé aussi de procéder à des bilans réguliers pour évaluer les évolutions constatées et les progrès accomplis. Mais le texte

accordait plus d'importance à la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée et à un suivi individualisé des élèves qu'aux modalités de l'évaluation pédagogique. Face au constat d'une plus grande hétérogénéité de la population scolaire, il convenait de ne pas chercher à faire entrer tous les élèves dans un « système fermé de normes » mais de s'adapter à ces derniers et de tirer parti de leur diversité. La circulaire précisait que si l'individualisation complète de l'enseignement n'est guère possible, une rigidité excessive ne permettait pas d'obtenir la réussite du plus grand nombre. Les PAE (Projets d'action éducative) devaient donc contribuer à faciliter une diversification des approches, en s'appuyant si possible sur des outils pédagogiques nouveaux, notamment l'informatique. Dans la note de service n° 85-011 du 8 janvier 1985, était réaffirmé cette mise en œuvre d'une pédagogie différenciée permettant une élévation générale du niveau de tous les élèves, celle-ci étant présentée comme un vecteur essentiel de la transformation du collège. La conduite des groupes de niveaux, notamment en français et en mathématiques, devait s'appuyer sur un suivi individualisé des élèves, une évaluation rigoureuse et régulière des connaissances acquises et un travail collectif des enseignants. Mais les modalités de cette évaluation n'étaient pas davantage précisées.

Un bilan des premières évaluations (1986-1989)

Introduites au cours des années 1970 pour l'école élémentaire, puis progressivement étendues au collège, les opérations d'évaluation par grandes enquêtes conduites par les directions du ministère, visant à mettre en œuvre une évaluation des connaissances grâce à des épreuves standardisées, répondaient au souci de mesurer l'hétérogénéité du niveau des élèves à l'entrée en 6^e et d'aider les enseignants à les prendre en compte. Elles visaient aussi à vérifier si les élèves possédaient bien les savoirs et les savoir-faire définis par les programmes et les instructions. Elles ont permis également de progresser dans la formulation d'objectifs précis dans la formulation des nouveaux programmes. Cependant, constatait l'IGEN dans son rapport de 1991, l'insuffisante exploitation des matériaux des enquêtes successives et la difficulté d'interpréter, dans une perspective globale, les résultats des exercices correspondant chacun à des savoirs excessivement parcellisés, n'avaient pas permis d'interpréter de façon claire l'information recueillie et de la mettre au service de l'institution scolaire. Toutefois, quelques résultats semblaient avoir été dégagés. A performances égales, des élèves pouvaient connaître des orientations singulièrement différentes. De plus, l'hétérogénéité des connaissances des élèves était construite en partie par l'enseignant lui-même.

Dans son rapport, l'IGEN expliquait que, depuis 1986, une action réalisée dans une académie, avec pour objectif de « former les maîtres à l'évaluation de leurs élèves », avait précédé la mise en place, à la rentrée 1989, de l'opération d'évaluation des acquis des élèves à la fin du CE 1 et du CM 2. Cette opération se voulait originale, du point de vue de sa finalité, de son champ d'application et de ses objectifs. Elle se justifiait par la nécessité de corriger, dès l'école élémentaire, des déficits d'apprentissage chez les élèves, alors qu'il s'agissait de la première évaluation sur la totalité des élèves à deux niveaux de scolarité, soit 1 700 000 enfants. L'objectif immédiat recherché était de déceler les difficultés rencontrées par les élèves afin de permettre au maître de les corriger en prenant appui sur la formation mise en place en fonction de l'analyse de ces difficultés. Il ne s'agissait pas de tester simplement la connaissance des élèves mais de tenter de dépasser les échecs en mobilisant le corps enseignant. Au cours de l'opération, l'IGEN

constatait une difficulté à faire appliquer les instructions sur l'ensemble du territoire, les consignes techniques n'étant pas toujours correctement prises en compte. Il est apparu également que les interprétations successives des échelons hiérarchiques pouvaient rendre les objectifs complexes et plus difficiles à atteindre. Si la correction des épreuves n'a pas posé de problèmes, le codage des réponses a été perçue par les enseignants comme une tâche fastidieuse, le plus difficile étant de proposer aux maîtres des formations fondées sur les difficultés rencontrées. Si l'opération a permis de déceler les difficultés des élèves, elle a aussi montré que la formation des enseignants à la remédiation était une opération complexe.

En conclusion, l'IGEN livrait quelques recommandations concernant l'agrégation des données visant à informer l'opinion publique. Selon elle, il importait de distinguer les connaissances acquises à un moment donné et celles en cours d'acquisition, afin de ne pas tirer de conclusions trop pessimistes. De même, les lacunes véritables des élèves ne devaient pas être confondues avec des difficultés apparentes et temporaires, le savoir acquis étant en sommeil, faute d'avoir été récemment mobilisé ou rappelé par de simples exercices. Enfin, l'IGEN, invitait à faire une distinction entre les lacunes dues à un manque de connaissances et celles résultant d'apprentissage défectueux. Pour l'inspection générale, l'opération « CE 2/6^e » montrait bien que la mobilisation des enseignants était grande quand les objectifs de l'évaluation étaient clairs et quand l'utilité de la démarche était correctement perçue. Il lui est donc apparu souhaitable que l'évaluation soit précédée d'une information précise et complète afin que l'enseignant puisse en tirer parti. Mais la difficulté la plus grande semblait résider dans le passage du constat au remède, les évaluations devant conduire nécessairement à des recommandations et des propositions de correctifs ainsi qu'une aide à destination des enseignants. A cette fin, l'IGEN recommandait que ces derniers puissent avoir accès à l'analyse des résultats des évaluations et aux causes des difficultés rencontrées, notamment par le recours à des outils informatiques. Ces derniers devaient leur permettre de traiter les données relatives à chacune de leur classe, voire à chacun de leurs élèves, et de mieux se préparer à utiliser les instruments de remédiation ou à les construire.

L'IGEN affirmait également que l'évaluation des élèves ne devait pas être considérée comme une fin en soi, mais comme un instrument de régulation du système scolaire à tous les niveaux et d'aide à la décision. Elle invitait à préciser l'objectif de chaque évaluation des acquis afin de permettre aux élèves de tirer parti de leurs résultats aux épreuves standardisées, aux enseignants d'utiliser les résultats pour ajuster leur enseignement, aux décideurs de prendre appui sur les évaluations pour prendre leurs décisions. L'inspection insistait également pour que soit mis en place, aux niveaux national et rectoral, des banques d'épreuves accessibles aux enseignants, la construction de nouvelles épreuves devant associer des équipes d'enseignants, des spécialistes de l'évaluation et des chercheurs. L'évaluation des acquis devait aussi s'accompagner d'une meilleure diffusion de l'information sur les moyens à mettre en œuvre notamment concernant les consignes de passation d'épreuves standardisées et les critères de correction, d'une analyse plus approfondie des opérations réalisées.

La loi de 1989 et le développement des évaluations de masse

À la suite des différentes expérimentations conduites au sein du Ministère de l'Éducation Nationale sur des échantillons représentatifs, auxquels sont venus s'ajouter des travaux ponctuels de chercheurs de l'INRP et de l'INETOP, les mesures d'abord effectuées dans le cadre d'un « Observatoire permanent » sont devenues des « évaluations de masse » ayant pour fonction principale de fournir des outils aux enseignants et aux établissements. La première a vu le jour en 1989 en accompagnement de la mise en place de la loi de 1989 (Thélot 1993). Dans son titre V, celle-ci prévoit différentes dispositions consacrées à l'évaluation du système éducatif. Il est notamment reconnu le rôle des deux inspections générales (IGEN et IGAEN) dans la mise en œuvre de procédures d'évaluation à différents échelons du système, celles-ci devant prendre en compte les expériences pédagogiques et les pratiques innovantes et établir un rapport annuel public. Il est également établi un rapport annuel des EPLE ainsi qu'un comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. Mais c'est surtout dans le rôle joué par le Conseil national des programmes (CNP) que transparaissent des préoccupations de définition plus précise des objectifs et des contenus d'enseignement à évaluer par les enseignants. En effet, suite à la loi d'orientation, les propositions du CNP font obligation de faire figurer dans les instructions officielles des contenus plus précis en y associant des compétences de savoirs et savoir-faire, voire, dans certaines disciplines, des exemples d'activité pour atteindre les objectifs définis. Si l'évaluation est mentionnée, elle l'est à des degrés divers et reflète le niveau de maturité de chaque discipline sur cette question. Les évaluations nationales, de nature diagnostique, sont institutionnalisées en français et en mathématiques pour l'entrée en 6^e. À partir d'un bilan des acquis cognitifs et méthodologiques des élèves, les enseignants sont invités à construire un projet pédagogique pour réduire les écarts entre les élèves au sein de la classe, mais surtout l'écart entre le niveau global constaté de chaque classe et le niveau attendu. Il s'agit de gérer l'hétérogénéité dans le cadre de structures adaptées d'aide et de soutien et de concevoir des stratégies de remédiation.

Si elles élargissent la mesure à tous les élèves de CE 2 et de 6^e dans le domaine des mathématiques et du français, les évaluations nationales à partir de 1989 reprennent les mêmes méthodes d'élaboration des protocoles d'évaluation et la même méthodologie, même si des adaptations sont effectuées à la marge. Pour chaque opération d'évaluation, la DEP met en place un groupe national de pilotage et des groupes de travail disciplinaires composés des directions pédagogiques concernées, de l'Inspection générale de l'Éducation Nationale, des corps d'inspection régionale, départementale, des enseignants des différents corps, des chercheurs. Ceux-ci fixent les grandes orientations et le contenu de chaque évaluation. Toutes les académies sont également sollicitées pour concevoir et expérimenter auprès de classes témoins les exercices de lecture, d'écriture et de mathématiques qui sont évalués. Le premier travail des groupes disciplinaires est de procéder à la définition des objectifs. Ceux-ci s'appuient sur une lecture approfondie des programmes et instructions officielles et fixent les savoirs, savoir-faire et compétences à évaluer. Il s'agit de capacités générales, elles-mêmes étant déclinées en compétences, chacune d'elles étant fractionnées en objectifs directement évaluables. À chacun de ces objectifs est rattaché un coup d'exercices ou « items » d'évaluation. À partir de ces objectifs ou compétences, les groupes de travail élaborent des propositions

d'exercices conçus et expérimentés au niveau académique. La phase expérimentale sert à s'assurer de la fiabilité des instruments en testant en particulier la bonne compréhension des consignes par les élèves, la durée de la passation et la pertinence des exercices. Elle permet aussi d'homogénéiser les consignes de passation lues par les enseignants et de standardiser les procédures de codage. À l'issue de cette phase, les protocoles (cahiers d'exercices pour les élèves, cahiers de consignes pour les enseignants) sont mis en forme définitive.

L'évaluation pédagogique des élèves : un bilan mitigé (1989-1998)

Dans une lettre de préparation de la rentrée (Lettre du 7 décembre 1989), le ministre Lionel Jospin précisait la mise en œuvre des objectifs définis par la loi d'orientation pour l'éducation et confirmait le fait que l'opération d'évaluation des élèves de CE 2 et 6^e serait reconduite en septembre 1990, avec pour priorité d'apporter une aide individualisée aux élèves dans l'acquisition des savoirs fondamentaux. La lettre recommandait que l'effort soit encore plus accentué dans les zones d'éducation prioritaire où l'élaboration d'un dispositif de suivi individualisé devait constituer l'un des volets essentiels des projets définis par les équipes pédagogiques. Cet effort d'évaluation s'accompagnait alors d'une réflexion nouvelle sur les procédures d'orientation visant à privilégier le projet personnel de l'élève et une diversification des parcours offerts aux collégiens. Dans le cadre du nouveau contrat pour l'école impulsé par le ministre François Bayrou, l'organisation pédagogique du collège était revue pour donner place à un dispositif de consolidation s'adressant aux élèves en difficultés, où le repérage et la prise en charge des élèves relevaient désormais de l'ensemble des équipes éducatives (enseignants, conseiller principal d'éducation, conseiller d'orientation-psychologue, assistante sociale, etc.). L'objectif était de remettre à niveau ces élèves par une individualisation des apprentissages fondamentaux (note de service n° 94-210 du 19 juillet 1994). Deux formules étaient envisagées : une classe de consolidation à effectif réduit, prise en charge par une équipe pédagogique volontaire, un dispositif de consolidation articulé au groupe-classe, où certains élèves en difficultés pouvaient être temporairement regroupés pour bénéficier d'une pédagogie adaptée. Les objectifs et les conditions d'organisation de cette expérimentation dans 368 collèges furent présentés le 20 juin 1994 aux responsables académiques et aux chefs d'établissement concernés, le pilotage étant assuré par un groupe national composé de représentants de l'inspection générale et d'experts. La DEP fut également mobilisée avec l'IGEN pour conduire une évaluation approfondie des actions engagés au profit des élèves et des classes de 6^e, notamment pour procéder à une mesure objective des acquis et des progressions des élèves dans deux domaines cognitifs : français et mathématiques, et pour établir des comparaisons avec des établissements et des élèves non engagés dans l'expérimentation. Il était prévu que les élèves d'une classe de 6^e d'un échantillon aléatoire (une centaine) de collèges expérimentaux passent en début (septembre-octobre) et en fin d'année (mai) des épreuves de français et de mathématiques. A partir de ces données ajoutées à d'autres, la DEP devait établir une évaluation d'ensemble de l'opération en favorisant une réflexion spécifique du conseil national des programmes, de l'inspection général et de la direction des lycées et collèges.

Quelques années plus tard, en 1998, le rapport de l'Inspection générale consacrait un chapitre entier à l'évaluation des élèves en classe. L'enquête visait à observer et analyser

les modalités de l'évaluation des élèves en classe par les professeurs dans le cadre de la conduite de la classe et dans la progression pédagogique annuelle. Le groupe avait conduit pour cela des observations en 6^e mais aussi au lycée et dans les sections de BEP et Bac professionnel, dans douze établissements répartis dans les académies de Bordeaux, Dijon, Lille, Paris et Reims. Les auteurs remarquaient d'emblée que les enseignants étaient peu sensibilisés à une réflexion pédagogique sur l'évaluation et que celle-ci était souvent assimilée à la notation. Pourtant, l'évaluation avait été consacrée par la loi d'orientation de 1989 et par les décrets relatifs aux nouveaux statuts des professeurs. En effet, pour la première fois, la loi de 1989 faisait obligation aux enseignants d'évaluer les acquis des élèves : *« Les enseignants apportent une aide au travail personnel des élèves et en assurent le suivi. Ils procèdent à leur évaluation. Ils les conseillent dans le choix de leur projet d'orientation en collaboration avec les personnels d'éducation et d'orientation »*. Dans le rapport annexé, les objectifs étaient fixés pour le collège et le lycée : *« la pédagogie englobe l'acquisition des savoirs et des savoir-faire, des méthodes de travail et d'assimilation des connaissances, la formation de l'esprit critique et le développement de la sensibilité et de la curiosité. L'élève construit un premier projet d'orientation »*. Les décrets du 18 septembre 1989 précisaient également que *« dans le cadre de leur service d'enseignement, les professeurs assurent le suivi individuel et l'évaluation des élèves et contribuent à les conseiller dans le choix de leur projet d'orientation »*. L'évaluation devenait ainsi une composante essentielle de la stratégie pédagogique de l'enseignant dans un système éducatif plaçant l'élève au centre.

Toutefois, d'après l'IGEN, dans les textes officiels concernant les programmes scolaires, l'évaluation, si elle était toujours mentionnée, faisait l'objet d'une plus ou moins grande explicitation selon les disciplines. La référence à l'évaluation sommative demeurait certes une constante et on invitait les enseignants à ne pas évaluer seulement les connaissances mémorisées mais aussi les compétences cognitives et méthodologiques des élèves. La notion d'évaluation formative présentait davantage de disparités dans l'usage qu'en faisaient les textes et dans la signification qui lui était donnée. Le terme n'était pas souvent utilisé même si on recommandait de veiller au suivi des élèves et de leur apporter une aide individuelle. Parfois, des outils ou des documents étaient mis à disposition des enseignants dans les programmes mais de nombreuses ambiguïtés demeuraient, dans la définition et la mise en œuvre de l'évaluation formative. On en restait à une appréciation intuitive de la maîtrise des savoirs et des savoir-faire des élèves malgré l'utilisation de grilles ou d'exercices codifiés. Les textes officiels marquaient cependant le passage d'une pédagogie de la transmission et du contrôle des connaissances à une pédagogie plus soucieuse d'évaluation progressive des apprentissages, mettant l'accent sur la mise en œuvre de séquences et leur évaluation. La circulaire du 23 mai 1997 sur la « mission du professeur » insistait sur ce point : *« Il conçoit et met en œuvre les modalités d'évaluation adaptées aux objectifs de la séquence. Il est attentif aux effets de l'évaluation sur les élèves et utilise outils et méthodes leur permettant d'identifier tout autant leurs acquis que les savoirs et savoir-faire mal maîtrisés. Il sait l'importance à accorder à l'évaluation d'une séquence d'enseignement dans le souci d'accroître la pertinence et l'efficacité de sa pratique. Il s'attache à analyser les obstacles rencontrés dans le déroulement de la séquence ainsi que les écarts éventuels entre les résultats attendus et obtenus. Il en tient compte pour préparer la suite et modifier éventuellement le projet initial et le calendrier prévu »*.

L'observation des pratiques de classe montrait également que la disparité était très forte entre les disciplines, entre celles qui affichaient des connaissances scientifiques, des savoir-faire et des compétences à acquérir, et celles qui étaient plus soucieuses d'une organisation annuelle voire pluriannuelle des connaissances. Les premières faisaient de l'évaluation formative un élément clé de leur démarche tandis que les autres demeuraient proches des pratiques évaluatives traditionnelles où primait le contrôle des connaissances. Mais, quelles que soient les disciplines, il existait un fossé entre les textes officiels et la réalité. La culture de l'évaluation demeure ainsi peu développée dans l'enseignement secondaire. L'évaluation était assimilée par les enseignants au contrôle des connaissances et peu s'interrogeaient sur les différents modes d'évaluation, les examens nationaux constituant leur seul horizon. Il existait cependant des différences entre les établissements. Les enseignants situés dans des zones difficiles étaient plus innovants et mettaient l'évaluation au centre de leur projet pédagogique alors que ceux qui possédaient une certaine notoriété perpétuaient des pratiques ancestrales d'évaluation purement sommative. La culture de l'évaluation était plus répandue dans les lycées professionnels, dans les disciplines industrielles et technologiques. Les jeunes enseignants étaient aussi plus sensibles que leurs aînés. L'interrogation orale en début de séance demeurait cependant un rite usuel tandis que l'écrit constituait la forme privilégiée de l'évaluation dans toutes les disciplines, l'évaluation orale étant très négligée. De plus, le temps passé à l'évaluation représentait souvent une partie importante du temps scolaire des élèves.

En résumé, la notation chiffrée demeurait le critère d'appréciation universel dans l'enseignement, ce qui apparaissait comme une aberration au regard de l'extrême hétérogénéité des élèves. La notation finissait ainsi par « monétiser » l'évaluation et, en aval de la note, l'organisation du dialogue conduisait à faire admettre le fait arithmétique et ses conséquences. Elle apparaissait aussi davantage comme une sanction que comme un moyen d'appréhender les carences et les progrès de l'élève. Si les critères de notation n'étaient pas toujours objectifs et connus des élèves, les pratiques d'évaluation collectives demeuraient rares, les enseignants semblant jaloux de leur autonomie pédagogique. Ils ne se soumettaient à des épreuves communes que dans les classes d'examen.

Concernant les évaluations nationales, si elles n'étaient guère utilisées en seconde, elles semblaient donner lieu à plus d'échanges au niveau des collèges et des écoles. Beaucoup d'enseignants utilisaient cependant les cahiers comme un outil didactique et non comme un outil d'évaluation. Les enseignants se heurtaient aussi à des difficultés matérielles dans la création de groupes homogènes et celles-ci servaient de prétexte aux enseignants pour réduire l'usage du cahier d'évaluation. L'administration n'était pas toujours très coopérative et les documents de la DEP étaient parfois détournés de leur objectif. Nulle part n'apparaissait une utilisation systématique des résultats à des fins de comparaison. Les professeurs rencontraient des difficultés dans l'utilisation du logiciel. Seuls quelques enseignants isolés utilisaient réellement les résultats pour modifier leurs pratiques en conséquence. Pourtant, lorsque l'évaluation nationale était exploitée, elle pouvait donner lieu à des pratiques intéressantes, un échange d'informations sur les élèves, une organisation d'épreuves communes, une concertation, une harmonisation ou une liaison CM 2/6^e.

Si la loi de 1989 et les décrets de 1985 et 1990, accordaient peu de place à l'évaluation des élèves, ils laissaient une certaine initiative au chef d'établissement pour harmoniser

les pratiques dans le respect de l'application des textes officiels. Celui-ci était en mesure de mobiliser les personnels en organisant une réflexion sur les différents types d'objectifs à atteindre et les types d'évaluation des compétences attendues. L'impulsion de la politique d'établissement (organisation des emplois du temps et répartition par niveaux) pouvait avoir des effets en matière d'évaluation. Or, force était de constater que l'objet de l'évaluation, ses instruments et ses pratiques demeuraient très variables d'un établissement à l'autre, selon l'autonomie que le chef d'établissement souhaitait accorder aux enseignants, selon qu'il choisissait ou non d'élaborer un projet commun, selon même sa conviction personnelle de l'utilité d'une réflexion sur l'évaluation. De fait, même l'évaluation sommative donnait rarement lieu à un travail d'équipe.

Très peu d'enseignants semblaient avoir réfléchi avec d'autres collègues aux exigences et aux avantages d'une évaluation de type formative. Les chefs d'établissement ignoraient le plus souvent la nature des pratiques d'évaluation dans les classes et la clarification des critères relève pour eux de l'autonomie pédagogique de l'enseignant et de son expertise dans sa discipline. Il ne faut donc pas s'étonner si les projets d'établissement faisaient rarement référence à des questions d'évaluation et si l'activité autour de l'évaluation demeurait d'essence principalement administrative, les conseils de classe étant le principal lieu de régulation des procédures évaluatives. Il faut toutefois remarquer que la réflexion sur l'évaluation semblait mieux engagée dans les collèges de ZEP ou zone sensible où l'on retrouvait une pratique plus grande de la pédagogie différenciée, des études dirigées, des groupes de besoin. Dans le rapport de l'IGEN de 1997 sur le collège, on pouvait lire : *« Les évaluations nationales [...] utilisées dans certains établissements, souvent pour permettre une meilleure composition des classes ou même une redistribution des élèves au cours du premier trimestre après les résultats des tests [...] ne sont pas exploitées. En fait, cette utilisation et les conséquences qui en sont tirées restent malheureusement le plus souvent à un niveau formel ou structurel. Une fois les groupes constitués, [...] la démarche d'évaluation n'est que rarement poursuivie jusqu'à son terme. [...] Elle n'entraîne pas d'effets pédagogiques qui engagent le maître à revenir sur ses propres pratiques et qui donneraient à l'élève l'occasion de prendre en compte ses propres progrès, ses efforts ou ses manques. Quand les niveaux sont définis, rares sont les situations où les besoins sont décryptés et donnent lieu à des analyses ou contrôles disciplinaires par des équipes de professeurs »*. En 1998, l'IGEN faisait le même constat sur la résistance des enseignants à utiliser et à exploiter les évaluations nationales.

Si parfois dans les collèges ou les écoles, les évaluations nationales permettaient des échanges d'information ou constituaient des paramètres pour accompagner des actions de soutien, concevoir des études dirigées, des groupes d'aide d'élèves en difficultés, des modules, les enseignants se contentaient de travailler avec des demi-classes sans tenir compte des besoins réels et repérés des élèves. Il faut reconnaître que des difficultés réelles dans l'occupation des locaux et dans l'établissement des emplois du temps conduisaient à restreindre considérablement les possibilités de création de véritables groupes de besoin. Il faut noter enfin une absence de transparence dans les relations avec les familles. Les parents étaient le plus souvent écartés des procédures d'évaluation, toute demande d'explication sur les méthodes et les critères d'évaluation étant source de conflit. Le bulletin trimestriel devenait alors le seul instrument d'information des parents, réduit souvent à des constats redondants ne prenant pas en compte les compétences méthodologiques ou transversales des élèves.

Concernant la formation des enseignants. Là aussi, le rapport de l'IGEN soulignait des insuffisances. La formation à l'évaluation ne semblait pas être une préoccupation majeure de l'IUFM qui y consacrait peu de temps dans le cadre de la formation initiale générale. Elle se faisait le plus souvent sur des modules transdisciplinaires concernant au final peu d'étudiants. Elle était souvent perçue comme trop théorique et déconnectée des pratiques et la réflexion des disciplines sur la question demeurait très variable. Dans le meilleur des cas, on cherchait à articuler les pratiques de l'évaluation formative et sommative mais sans grande réflexivité. Dans la formation continue, les offres disciplinaires accordaient peu de place aux questions d'évaluation.

Le renforcement de la dimension pédagogique des évaluations nationales (1998-2003)

Dans une circulaire du 18 novembre 1998, l'utilisation des évaluations nationales en CE 2 et 6^e s'inscrivait dans la mise en place d'un « programme personnalisé d'aide et de progrès » (PPAP) pour la maîtrise des langages. En voulant renforcer l'utilité de ces évaluations, le ministre entendait donner priorité à la qualité du diagnostic sur les élèves en difficultés, voir en situation d'illettrisme. La phase d'évaluation devait donc être considérée comme un appui permettant d'établir des diagnostics individuels et de mettre en œuvre une pédagogie différenciée ainsi qu'une aide personnalisée aux élèves, notamment ceux qui ne maîtrisaient pas les compétences de base en lecture et en calcul. Tous les personnels non enseignants, qu'ils concernent la vie scolaire, la santé ou les services sociaux, devaient être associés à la formulation du diagnostic. Le PPAP était construit avec l'élève et en partenariat avec ses parents, mais aussi avec l'équipe pédagogique qui devait vérifier, au cours d'évaluations régulières des acquisitions, que certaines difficultés étaient surmontées en effectuant les ajustements nécessaires. Dans chaque école, les maîtres de CE 2 avaient à repérer, à l'issue de l'opération nationale d'évaluation, les élèves de leur classe ne maîtrisant pas les compétences. A la suite de ce constat, le directeur de l'école réunissait les maîtres pour faire le bilan et conduire une analyse collective des résultats et des difficultés des élèves. Les réseaux d'aides spécialisées étaient associés à la réunion. Alors que les maîtres du cycle II tiraient les enseignements des résultats pour mettre en place des réponses plus individualisées aux besoins des élèves, les maîtres du cycle III analysaient finement les réponses aux épreuves d'évaluation pour les élèves ne maîtrisant pas les compétences de base, cette réflexion commune débouchant sur la mise en œuvre du PPAP. Les mêmes recommandations étaient adressées aux professeurs de 6^e, le professeur principal devant réunir l'ensemble des enseignants pour une analyse des résultats en s'aidant des informations fournies par le livret d'évaluation de l'élève transmis par l'école élémentaire. Les rencontres entre enseignants du primaire et ceux de 6^e dans le cadre de réunions ou d'actions de formation communes contribuaient à assurer la continuité école/collège tout en permettant une meilleure compréhension des difficultés rencontrées. Au niveau du primaire, les épreuves d'évaluation et leur correction conduisaient à l'organisation de temps de travail spécifique pour les enseignants de CE 2 dans le cadre d'animations pédagogiques ou d'actions de formation continue, avec pour objectifs l'appropriation de la démarche de remédiation, la confrontation et l'analyse des pratiques existantes, le repérage des besoins en formation et la mise en œuvre de projets de recherche-action sur le thème de l'aide aux élèves en grande difficulté. Des plans

départementaux et académiques de formation réservaient une place à des actions spécifiques d'accompagnement des équipes d'enseignants sur l'évaluation, le diagnostic et les actions correspondantes, ainsi que la gestion de l'hétérogénéité des classes. Des groupes départementaux étaient constitués, chargés de recenser les initiatives les plus pertinentes, les outils les mieux adaptés, les méthodologies les plus efficaces.

La circulaire n° 2000-205 du 16 novembre 2000 confirma ces orientations tout en les précisant du point de vue de l'évaluation. Il était écrit qu'au vu des résultats aux évaluations nationales, l'école devait viser une meilleure maîtrise des compétences fondamentales parmi les élèves. Le texte rappelait des éléments techniques pour mieux utiliser et exploiter ces évaluations. La circulaire précisait qu'il était nécessaire pour l'école primaire de développer l'association de l'équipe pédagogique au codage des réponses des élèves et à leur analyse, tant au niveau des maîtres du cycle des apprentissages fondamentaux qu'à celui des maîtres du cycle des approfondissements. La participation des membres des Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) était également à envisager. Il était rappelé aussi que la correction devait être réalisée selon les consignes précisées dans les livrets des maîtres, en particulier pour la cotation des réponses. À côté des réussites, des échecs, et des non-réponses, les formes de réponse intermédiaires, parfois erronées, parfois partiellement exactes, favorisaient des repérages et constituaient des indications sur les procédures de travail mises en œuvre par les élèves. Si la circulaire soulignait que le travail de chaque élève mérite considération, elle invitait les enseignants à analyser de manière approfondie les productions des élèves possédant des résultats irréguliers ou insatisfaisants, en particulier pour les items correspondant aux compétences de base. Ce sont ces compétences qu'il était important de consolider ou de faire acquérir. Dans l'analyse, il s'avérait nécessaire d'examiner la stabilité et la fréquence des erreurs, les items non réussis, sachant qu'une erreur n'a pas la même signification qu'une absence de réponse qui elle-même peut avoir divers causes (lenteur, conscience très claire de ne pas comprendre la question ou de ne pas savoir y répondre, manque de confiance en soi...). L'analyse des erreurs devait permettre de repérer les obstacles à la réussite. Il était précisé que des procédures, des représentations, des modes de raisonnement défectueux, des déficits de connaissances ou de méthodes, une absence d'attitude critique donnait une base pour définir les aides les mieux adaptées. L'exercice n° 18 de mathématiques était donné en exemple pour montrer une catégorisation utile des difficultés et des obstacles conduisant à des réponses didactiques et pédagogiques appropriées. La circulaire insistait sur le fait que toutes les erreurs n'ont pas le même statut, que certaines manifestent d'évidents progrès ou des stratégies générales efficaces. Il était souligné que la compréhension nécessite un dialogue avec les élèves ayant échoué pour comprendre les processus et les raisonnements ayant abouti à la production d'erreurs. Enfin, il fallait aussi tenir compte de l'histoire personnelle de l'élève.

À l'issue de ce diagnostic, les enseignants étaient invités à identifier les acquis, à définir les objectifs et à préciser les étapes du parcours à suivre par l'élève et des échéances pour une nouvelle évaluation. C'est sur cette base qu'étaient formalisés les PPAP, la circulaire renvoyant à celle de novembre 1998. Elle précisait plus loin que les informations que révèle l'évaluation à l'entrée en CE 2 devaient être prises en compte pour modifier, si nécessaire, le projet pédagogique de la classe et adapter les progressions envisagées par l'enseignant, c'est-à-dire la programmation des activités et les choix didactiques. Certaines erreurs effectuées par un grand nombre d'élèves

devaient susciter une attention particulière et constante de la part du maître dans l'ensemble des activités de la classe : par exemple les problèmes posés par la lecture des consignes devaient être travaillées régulièrement dans une variété de situations et de formulations. L'organisation de la classe se décidait après l'analyse des résultats, afin de constituer des groupes de besoin mais aussi des groupes de travail hétérogènes. Enfin, toujours pour l'école élémentaire, la circulaire stipulait qu'un examen de la manière dont évoluent les écarts entre les scores des élèves et les moyennes nationales année après année, pouvait entraîner une réflexion utile sur le projet d'école, la nature et le rythme des progressions, voire certains choix didactiques. L'étude des épreuves elles-mêmes (nature des tâches, forme des consignes, niveaux de difficultés) pouvait éclairer sur des formes de travail susceptibles d'être pratiquées et des seuils d'exigence adaptés à ce niveau de la scolarité. La circulaire précisait que les difficultés des élèves, légères ou plus graves, devaient être prises en compte sans attendre. Pour ceux qui possédaient des besoins de consolider des acquisitions fragiles, des situations d'entraînement et d'exercice devaient être recherchées. Différenciation pédagogique et utilisation du temps des études dirigées pouvaient être utilisées par les enseignants pour apporter les réponses nécessaires.

La circulaire du 18 juillet 2001 venait reprendre et compléter ces informations, tout en précisant le rôle central joué par les évaluations nationales à l'entrée en CE 2, en 6^e et en seconde. Le PPAP était considéré comme une obligation pour les équipes pédagogiques. Il était rappelé que les protocoles des évaluations nationales, avec les exercices qu'ils proposaient aux élèves, donnaient aux enseignants des hypothèses d'analyse des résultats, des pistes de réflexion et d'actions pédagogiques, et qu'ils étaient des outils d'aide à l'analyse des besoins des élèves. La circulaire s'appuyait sur les textes officiels antérieurs, depuis 1998, pour souligner la place prépondérante de l'évaluation de rentrée dans le processus d'apprentissage et les dispositifs de différenciation pédagogique, ainsi que la nécessité de mettre en œuvre des réponses adaptées. Il était rappelé que les évaluations nationales, par les critères explicites qu'elles apportent, complètent et enrichissent les différentes sources d'information à la disposition des enseignants pour identifier les acquisitions des élèves et leurs difficultés éventuelles. Les exercices fournis par les protocoles nationaux devaient donc susciter une analyse fine des réussites et des erreurs de chaque élève afin que l'enseignant repère les élèves ayant besoin de soutien, ceux relevant d'une adaptation de la progression pédagogique, ou ceux pour lesquels il fallait définir l'organisation et le contenu d'éventuels dispositifs à effectif réduit. Les directeurs d'école ou les chefs d'établissement avaient la responsabilité de l'organisation et de l'exploitation des protocoles. La circulaire soulignait que la présentation des objectifs et des contenus de l'évaluation à tous les enseignants, lors des journées de pré-rentrée, était indispensable pour permettre une meilleure compréhension des protocoles et faciliter l'utilisation de ces évaluations diagnostiques. Après la passation des épreuves, les directeurs d'écoles et les chefs d'établissement devaient organiser avec les enseignants et à l'aide des logiciels mis à leur disposition, un travail collectif d'analyse des réponses et d'exploitation des résultats obtenus. Ces logiciels étaient présentés comme des outils d'aide à l'analyse pédagogique. Outre l'association des maîtres des autres cycles, et des membres du RASED, il était précisé que les évaluations devaient être utilisées dans l'organisation des apprentissages au niveau du second degré, et que les directeurs et les chefs d'établissement avaient pour rôle d'organiser la restitution des résultats de l'évaluation aux familles et aux élèves.

Lors de ce dialogue enseignants-familles, les enseignants étaient invités à utiliser les cahiers d'évaluation pour présenter les résultats et à expliquer le dispositif d'accompagnement proposé aux parents. La circulaire poursuivait en soulignant que les évaluations ne servent pas à classer les élèves selon leurs performances mais que leurs objectifs sont conçus au bénéfice direct des élèves. Il était donc nécessaire que chaque enseignant explique à ses élèves qu'il ne s'agit pas d'un contrôle ou d'un examen et que les élèves soient par la suite associés à la correction et à l'exploitation des cahiers d'évaluation, au travers d'une explicitation des procédures mises en œuvre. Ce dialogue entre l'enseignant et les élèves devait se poursuivre tout au long de l'année, chaque élève se voyant remettre au plus tard à la fin de l'année scolaire ses cahiers d'évaluation complétés. Pour le second degré, le diagnostic devait être partagé par tous les enseignants de la classe, les résultats pouvant être rapprochés pour une même discipline afin de constituer des groupes de besoin. L'attention des enseignants était attirée sur les indicateurs (profil de l'élève, profil de la classe) fournis par les logiciels, ainsi que sur l'intérêt des informations portées dans les documents d'accompagnement de l'évaluation. La circulaire précisait que ces documents donnent des informations pratiques de mise en œuvre (présentation, organisation et calendrier de l'opération, consignes de passation et de codage des épreuves, relevé des réponses). Ils contiennent des commentaires pédagogiques pour chacun des exercices proposés et suggèrent des pistes de réflexion complémentaires susceptibles d'être exploitées dans le cadre d'une réponse aux difficultés des élèves.

Les autres outils d'aide à l'évaluation étaient présentés un peu plus loin comme des outils ancrés sur les compétences nécessaires à la maîtrise des programmes, permettant ainsi d'évaluer les élèves tout au long de l'année et de faire évoluer les choix pédagogiques de l'enseignant en fonction des besoins ou des progressions repérés. Il était précisé que ces outils, mis en ligne sur le site Internet du ministère, concernaient différentes disciplines scolaires, dont le français et les mathématiques, aux différents niveaux de scolarité de l'école au lycée. Ils accompagnaient les protocoles d'évaluation de rentrée.

Autre nouveauté par rapport aux circulaires précédentes, la circulaire abordait la question du pilotage de la politique d'évaluation dans les académies. Celui-ci devait permettre aux différents acteurs impliqués de participer au développement de la culture de l'évaluation. Les rectrices et les recteurs d'académie étaient invités à encourager toutes les initiatives propres à dynamiser les pratiques d'évaluation à tous les niveaux et dans toutes les disciplines, à mettre en place avec la Direction de la programmation et du développement (DPD) des groupes de travail contribuant à la création de situations nouvelles et à l'enrichissement de la banque d'outils, à favoriser l'instauration de groupes de réflexion s'attachant à utiliser l'ensemble des outils d'évaluation mis à disposition : protocoles, banques d'outils, résultats. Il était demandé de pérenniser le groupe de pilotage académique en lui confiant la réalisation et le suivi des différentes actions concernant la mise en place de la politique d'évaluation afin d'aider la DPD. Le rôle des Inspecteurs d'académie et des Inspecteurs pédagogiques régionaux était également précisé afin qu'ils aident les enseignants à s'emparer de l'ensemble des outils. Il leur appartenait de donner des conseils aux équipes éducatives et de les engager dans des opérations pédagogiques innovantes, en coordonnant leurs efforts en évaluant l'efficacité des pratiques mises en œuvre. Ils avaient également la charge de favoriser et diffuser, au travers d'animations d'établissements, de départements ou de bassins, les

actions concernant l'utilisation des protocoles d'évaluation, de la banque outils et des pratiques pédagogiques qui les accompagnent, en mettant en place si nécessaire des actions de formation continue. Sur ce point, la circulaire soulignait que les divers modes d'évaluation diagnostique devaient être intégrés à la formation initiale et continue des enseignants. Elle terminait en insistant sur le fait que les évaluations ne devaient pas être organisées avant la troisième semaine après la rentrée, de façon à ce que priorité soit donnée à l'accueil des élèves au collège, et que les enseignants puissent se familiariser avec les épreuves. De même, il était recommandé que l'enseignant évite de regrouper plusieurs épreuves dans la même journée afin de ne pas altérer les résultats. Les logiciels « Casimir » (CE 2/6^e) et « Evarem » (seconde) devaient être mis à la disposition des établissements par les centres de ressources académiques.

Dans la circulaire de préparation de la rentrée 2002, qui marquait la mise en œuvre des nouvelles orientations pour le collège, la consolidation du dispositif de liaison école-collège, l'utilité de l'évaluation diagnostique de début de 6^e était réaffirmée, les évaluations devant être suivies d'une véritable exploitation pédagogique des résultats et bénéficier d'un accompagnement prenant appui sur les travaux du séminaire DESCO/DPD organisé sur ce thème en décembre 2001.

L'exploitation pédagogique des évaluations de 6^e : des instruments pour l'action ? (d'après les actes du séminaire DESCO/DPD, décembre 2001)

Ce séminaire DESCO/DPD faisait suite à des initiatives conduites par la DESCO, notamment des journées nationales des IA-IPR et des regroupements inter-académiques des inspecteurs du premier degré, où des ateliers avaient été consacrés aux évaluations nationales et à leur exploitation. L'objectif était de réfléchir à une meilleure intégration des évaluations dans le cadre des nouvelles orientations pour les collèges marquant la mise en œuvre d'itinéraires de découverte en classe de 5^e et de 4^e et de la place de l'évaluation dans sa fonction de régulation, c'est-à-dire intégrée au parcours de l'élève, afin de mieux suivre et d'accompagner ses progrès. Il s'agissait de réaffirmer et d'élargir la visée diagnostique de l'évaluation en tant que prise d'information utile pour l'action. Le responsable de la DESCO avait fait au préalable référence à la notion de « rendez-vous » pour illustrer la manière dont ces évaluations diagnostiques pouvaient scander le parcours de la scolarité obligatoire, les évaluations n'étant plus réalisées seulement en CE 2 et en 6^e, mais également en grande section et en CP, avec un projet pour la 5^e.

Un premier bilan au niveau des circonscriptions, des établissements, des académies, faisait apparaître que les objectifs n'avaient pas été atteints. Dans le premier degré, l'usage des évaluations nationales à des fins de pilotage du système éducatif, sur la base d'agrégation des résultats aux niveaux départemental, académique et national, avait conduit à faire avancer l'idée que ces évaluations concernaient davantage la régulation des politiques éducatives que celles des pratiques pédagogiques au sein de la classe. De plus, les actions de formation accompagnant les usages des évaluations tendaient à se raréfier. Si les inspecteurs avaient pu insister sur le développement nécessaire de savoir-faire chez les enseignants sur la maîtrise du diagnostic, force était de constater la grande hétérogénéité des situations et le fait que les évaluations étaient utilisées plus à des fins de comparaison quantitative que qualitative. Trop souvent, le diagnostic renvoyait à la pratique traditionnelle de la correction. La mauvaise articulation du diagnostic et de l'aide ou du soutien pédagogique, faisait courir le risque de la répétition et de la reprise

à l'identique des exercices, aboutissant à une mécanique de la répétition voire à un acharnement pédagogique nuisible aux progrès des élèves.

En introduction du séminaire, Jean-Claude Emin, chef de la mission de l'évaluation à la DPD, précisait les attentes du haut conseil à l'évaluation qui, au travers de ces différents avis, avait souligné la nécessité de procéder en amont à des « évaluations bilan » permettant de faire le point sur les compétences des élèves. Ces évaluations, destinées à la population française et aux responsables politiques, se distinguaient toutefois des évaluations diagnostiques, dans leurs finalités et leurs « modes de faire ». Notamment, les dernières ne permettaient pas d'établir des comparaisons dans le temps. De plus, selon Jean-Claude Emin, les évaluations diagnostiques avaient pour vocation à être des outils professionnels pour les enseignants et les cadres du système éducatif, ce qui expliquait l'élargissement de l'offre à travers une banque d'outils d'aide à l'évaluation. L'évaluation diagnostique avait pour objectif de connaître les acquis d'un élève ou d'une classe à différents moments afin de mettre en place des réponses pédagogiques adaptées. Elle ne s'intéressait pas qu'aux élèves en difficultés mais à tous les élèves. Les évaluations bilan possédaient une finalité différente puisqu'elles visaient à recueillir des informations d'ensemble sur les acquis des élèves à partir d'un échantillon représentatif en vue d'étudier l'évolution dans le temps des degrés de compétences des élèves, et de permettre des comparaisons au niveau international, notamment avec les données de l'OCDE. Contrairement à d'autres pays, les évaluations diagnostiques n'avaient pas une visée sommative ni purement certificative mais devaient permettre aux enseignants de prendre la mesure de l'hétérogénéité des classes afin d'apporter une réponse collective ou différenciée. C'est pourquoi la comparaison des résultats bruts issus des protocoles de rentrée constituait une erreur méthodologique, voire politique. En effet, il semblait intéressant que les évaluations fassent « échouer » les élèves, sachant que les hypothèses élaborées concernent les processus ayant conduit à des échecs. Toutefois, sous certaines réserves, les comparaisons d'écart de performance pouvaient constituer un outil de pilotage.

Deux IA-IPR, Dominique Pierrel, pour les lettres, Jacqueline Penninckx pour les mathématiques, dressaient ensuite un bilan de l'exploitation des évaluations nationales pour leur discipline. Ceux-ci expliquaient que les résultats de l'évaluation 6^e n'étaient utiles que si l'évaluation était articulée à l'apprentissage, sinon ces résultats étaient inexploitable et inexploités : il fallait donc situer ces évaluations dans un cadre plus large et plus complexe que celui des cahiers et des résultats collectés par le logiciel Casimir. Si localement, ces évaluations appelaient des compléments, elles présentaient toutefois des limites et leur exploitation faisait l'objet d'un certain nombre de résistances. Ces résistances s'expliquaient par le fait que les enseignants ne savaient pas comment mettre en œuvre l'exploitation des résultats qu'ils étaient chargés de collecter, et qu'ils se trouvaient saturés par les informations sur les élèves. Elles étaient liées également au fait que les enseignants ne savaient pas toujours faire travailler les élèves ensemble sur des activités différentes ou différencier les activités en groupes de besoin ou de niveau. Une autre résistance provenait d'une difficulté à articuler les protocoles, symbolisés par les cahiers, avec les programmes. Ces cahiers étaient souvent appréhendés par l'enseignant comme un objet étranger, extérieur à sa pratique. Les cahiers étaient alors présentés aux élèves de manière fractionnée, sans continuité apparente, tandis que les professeurs raisonnaient en termes de programmes et de savoirs enseignés. La réflexion sur la notion de compétences était peu développée, ce qui

aurait nécessité des formations adaptées. Enfin, trop souvent, l'évaluation donnait lieu à un classement des élèves, parce que les enseignants n'étaient pas familiarisés avec la fonction diagnostique de l'évaluation, qu'ils s'en servaient pour repérer les faiblesses des élèves, mais avaient du mal à s'en servir comme point d'appui. Ils se servaient donc des évaluations sur un mode binaire (échec/réussite) sans réellement se centrer sur les processus d'apprentissages. Par ailleurs, les résultats de l'évaluation auraient nécessité une parole collective sur les performances des élèves, et une prise de conscience de tous les acteurs de l'établissement, y compris les familles.

A l'issue de ces discussions et des réflexions conduites au sein de différents ateliers, des propositions furent établies afin d'améliorer l'exploitation des évaluations nationales par les enseignants. Il a été proposé d'accroître la lucidité des enseignants sur l'état des apprentissages des élèves et de changer la posture de l'évaluateur pour que l'évaluation ne soit plus un verdict mais un révélateur de la situation des élèves. Cette lisibilité devait s'étendre aux apprentissages, en développant les interactions entre élèves sous la forme de pratiques de tutorat, co-évaluation, ou d'entraide. Le renforcement de la mixité des classes et la détermination de compétences transversales devaient aussi contribuer à infléchir les pratiques professionnelles des enseignants, afin de promouvoir un usage qualitatif de l'évaluation au niveau de la classe, dans le travail pédagogique quotidien. Des stratégies et un effort de remédiation pédagogique semblaient nécessaires à mettre en œuvre, de même que les enseignants devaient apprendre à mieux formuler des hypothèses sans que l'évaluation possède pour autant un effet dilatoire sur l'action. L'évaluation diagnostique devait être aussi mieux reliée à la progression pédagogique, mais il convenait pour cela d'être mieux à même de décrire les situations réelles de classe. La prise en charge collective des évaluations nationales et leur exploitation pédagogique devait dépasser la simple remédiation pour s'organiser dans des projets de travail favorisant la communication entre tous les acteurs de l'établissement, dans des ateliers de lecture avec plusieurs élèves, la conviction du chef d'établissement et des enseignants constituant des éléments déterminants. Ce travail en équipe paraissait constituer aussi un bon moyen de construire des outils communs et de les partager. Il semblait nécessaire aussi de mieux travailler avec l'élève afin d'élaborer avec lui les critères d'évaluation de son propre travail. Des expérimentations ont montré également qu'il était possible à des écoles de travailler en réseau avec un collège à partir d'un même questionnement sur les évaluations nationales, l'implication conjointe ou le pilotage pédagogique partagé entre le premier et le second degré devant être recherché en permanence, de façon à mutualiser les idées et à rapprocher les cultures professionnelles. Les développements de la formation et de l'animation pédagogique ont été aussi présentés comme des vecteurs essentiels de valorisation des évaluations. Enfin, il a été souligné que leur exploitation ne pouvait pas reposer uniquement sur des enseignants volontaires, mais que les évaluations et leur usage devaient être intégrés dans les compétences professionnelles exigibles des enseignants.

Références bibliographiques

- Circulaire n° 77-011 du 5 janvier 1977 relative à la préparation de la rentrée scolaire 1977 dans les collèges. *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale*, n° 3 du 27 janvier 1977
- Circulaire n° 98-229 du 18 novembre 1998 relative à l'utilisation des évaluations nationales CE 2/6^e : mise en place du « programme personnalisé d'aide et de progrès » pour la maîtrise des langages. *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale* n° 44 du 26 novembre 1998
- Circulaire n° 2000-205 du 16 novembre 2000 relative à l'exploitation de l'évaluation nationale en CE 2 : mettre en œuvre des réformes pédagogiques adaptées. *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale*, n° 42 du 23 novembre 2000
- Circulaire n° 2002-074 du 10 avril 2002 : préparation de la rentrée 2002 dans les collèges et mise en œuvre des itinéraires de découverte. *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale*, n° 16 du 18 avril 2002
- France : Ministère de l'Éducation Nationale : Direction des collèges 1983. *Évaluation pédagogique en sixième : vers la réussite au collège*. Paris : CNDP
- France : Ministère de l'Éducation Nationale 1991. *Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale*. Paris : La Documentation française
- France : Ministère de l'Éducation Nationale 1998. *Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale*. Paris : La Documentation française
- France : Ministère de l'Éducation Nationale 2001. « Actes du séminaire organisé par la DPD et la DESCO : l'exploitation pédagogique des évaluations de 6^e », 10-11 décembre.
- Legrand, L. (dir.) 1983. *Vers un autre collège*. Paris : INRP
- Note de service n° 81-243 du 3 juillet 1981 relative aux mesures pédagogiques prioritaires dans les collèges en 1981-1982. *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale* n° 27 du 9 juillet 1981
- Note de service n° 84-003 du 3 janvier 1984 en annexe à la circulaire n° 84-001 du 3 janvier 1984 de préparation de la rentrée 1984 : collèges. *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale*, n° spécial 1 du 12 janvier 1984
- Note de service n° 94-210 du 19 juillet 1994 relative à l'expérimentation de mesures concrètes pour le collège-Année scolaire 1994-1995. *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale*, n° 30 du 28 juillet 1994
- Seibel, C. 1984. « Genèses et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 67
- Thélot, C. 1993. *L'évaluation du système éducatif : coûts, fonctionnement, résultats*. Paris : Nathan

II^e partie

L'introduction d'une culture de l'évaluation parmi les acteurs de l'Éducation Nationale : présentation de l'objet de recherche

Comment les évaluations nationales sont-elles accueillies et interprétées par les acteurs du système éducatif (enseignants, responsables de l'encadrement, inspecteurs) ? Si ces évaluations sont conçues en fonction de certains objectifs, notamment pour aider les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques, elles sont mises en œuvre dans des cadres variés donnant lieu à de multiples interprétations. Les évaluations nationales peuvent induire des changements ou être tout simplement ignorées. Nous avons donc cherché à suivre la manière dont les corps d'inspection, les formateurs, les évaluateurs et d'autres comprennent ces évaluations et s'en font ou non les porte-parole. Il nous paraissait important également de comprendre comment sont modifiées les pratiques des enseignants, en étant attentifs aux effets des évaluations nationales sur la pédagogie dans la classe et la façon dont les outils et les documents d'accompagnement étaient mobilisés dans les situations d'apprentissage.

En suivant les chaînes de traduction des évaluations nationales nous avons été amenés à prendre en compte trois grands domaines : le curriculum, la formation des enseignants, l'évaluation. En effet, la mise en œuvre des évaluations nationales est dépendante d'un certain nombre de décisions et conditions ayant trait à la discipline enseignée (mathématiques ou français) à différents niveaux du système éducatif. Cela concerne au premier chef les programmes d'enseignement mais aussi la configuration des manuels scolaires, les orientations de la didactique, les choix et les priorités des enseignants dans les contenus enseignés.

De même, les évaluations nationales peuvent avoir un effet en retour sur la manière dont est défini et structuré le curriculum selon qu'il accorde une place plus ou moins importante à l'évaluation. Parallèlement, des références aux évaluations nationales dans la formation initiale ou continue des enseignants peuvent avoir des effets sur la manière dont ils conçoivent l'évaluation dans leurs pratiques pédagogiques mais aussi dans la fabrication des compétences professionnelles qu'ils seront à même de développer. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés à la nature et aux dispositifs de formation mis en œuvre autour des évaluations nationales (à l'IUFM ou au sein d'un Plan académique de formation) afin de comprendre comment étaient ensuite reproblématisés un certain nombre de concepts et de techniques opératoires.

Enfin, il existe de fait une pluralité des formes d'évaluation servant à informer une diversité d'acteurs (élèves, parents d'élèves, enseignants, responsables du système éducatif) ce qui oblige l'enseignant à mobiliser des outils et des dispositifs hétérogènes. C'est la raison pour laquelle nous avons jugé utile d'étudier la manière dont il parvenait à réduire cette complexité en construisant son propre système d'évaluation dans la classe. Nous nous sommes intéressés au type de décisions qu'il était amené à prendre dans le choix des outils d'évaluation, dans la conduite de sa classe, dans sa

communication avec les élèves ou avec des tiers et à la nature de ces attentes en termes de connaissances et résultats à atteindre. Pour traiter ces questions majeures, nous avons considéré qu'il fallait ouvrir une « boîte noire » entre d'un côté la conception des évaluations nationales au niveau national et de l'autre son impact sur les pratiques enseignantes.

Toutefois, il était impossible pour notre équipe de recherche de suivre l'ensemble de la chaîne de traduction des évaluations nationales depuis le centre (au niveau du ministère) jusqu'à la périphérie (au niveau des dispositifs observés dans les classes). C'est pourquoi nous avons choisi de donner quelques coups de projecteur sur certains segments de la chaîne tout en travaillant sur l'articulation entre les différents niveaux. Chaque niveau peut être appréhendé comme un espace d'intéressement où différents acteurs en partant de logiques différentes visent à élaborer un dispositif, une politique, ou un plan d'action conduisant à la mise en œuvre ou au rejet des évaluations nationales.

Le premier niveau est constitué par la sphère de décision et de conception des évaluations nationales, c'est-à-dire au sein du ministère et des groupes de travail chargés de la construction des items et des outils. Le deuxième niveau intermédiaire est celui de la traduction de ces évaluations nationales et des directives ministérielles qui les accompagnent au niveau d'une académie (enseignement secondaire) ou d'un département (enseignement primaire). Sont concernés les dispositifs d'accompagnement ou de pilotage visant à sensibiliser les enseignants à ces évaluations. Le troisième niveau est celui de la traduction de ces évaluations nationales au sein des établissements scolaires et dans les classes où ont été conduits le suivi et l'observation d'enseignants.

Cette traduction ne va pas de soi comme le montrent nos premiers constats : du fait de la perte d'information en ligne liée à la multiplication des niveaux intermédiaires mais aussi parce que cette information et les instruments d'évaluation prennent sens en fonction du contexte jugé pertinent par les acteurs. De plus, ces instruments portent en eux-mêmes un certain nombre de tensions internes résultant des compromis entre des logiques qu'ils sont censés incarner, logiques relevant de sphères politique, économique et scientifique très différentes.

Une première tension que l'on peut qualifier d'« épistémologique » est liée au fait que les évaluations nationales tendent à concilier deux espaces de référence de l'évaluation dans le domaine de la recherche en éducation. La première conception se rattache au modèle de la pédagogie de la maîtrise et à la taxinomie des objectifs pédagogiques de Bloom : elle s'inscrit dans une conception néo-béhavioriste de l'apprentissage assez proche du « *mental testing* » très développée dans le monde anglo-saxon. Elle vise à faire de l'évaluation un outil de mesure des résultats ou de l'atteinte d'objectifs préalablement fixés. La deuxième conception est d'inspiration plus piagétienne. Elle a été développée à Genève autour du groupe Rhapsodie et de Linda Allal. Elle conçoit l'évaluation comme un outil d'aide à l'apprentissage et à l'accompagnement pédagogique des élèves en difficultés. Ces deux conceptions se retrouvent dans les finalités assignées aux évaluations nationales. En effet, elles visent à mesurer les acquis des élèves afin que l'enseignant puisse établir une classification des erreurs et y remédier en se fixant des objectifs pédagogiques à atteindre. Mais elles sont également conçues comme un outil de remédiation vis-à-vis des difficultés des élèves. Toutefois, leur fort équipement cognitif et instrumental ne leur permet pas d'avoir la souplesse et la flexibilité nécessaire pour remplir cette deuxième fonction. La complexité du dispositif et l'algorithmique dans

l'élaboration de profils d'élèves s'opposent de fait au travail réflexif et rétroactif que nécessiterait la seconde forme d'évaluation appelée généralement « formative ».

Une deuxième tension que l'on qualifiera de « politique » est liée aux différents objectifs politiques que visent à remplir ces évaluations nationales. On pourrait dire que se côtoient un modèle anglo-saxon et un modèle français. Le premier est inspiré des grandes comparaisons internationales de l'OCDE qui, comme on l'a vu précédemment, ont incité les pays industrialisés à développer leur système d'évaluation nationale des acquis des élèves. Les items ont donc été construits à des fins de statistique publique et de comparaison des systèmes éducatifs. Selon cette orientation, l'évaluation y est conçue comme une fonction de production qu'il faut chercher à optimiser en termes de coût-efficacité (sous l'influence de la théorie du capital humain). L'autre modèle est celui de la statistique française. Cette statistique a accompagné le développement de l'État centralisé en visant dans un premier temps à mesurer l'inégalité des chances à l'école, avant de mesurer l'inégalité des acquis. S'il a subi l'influence de l'OCDE, ce modèle s'inscrit dans une visée d'égalité de traitement des élèves (qui accompagne la massification) et se rattache fortement à l'élaboration de programmes nationaux visant une démocratisation par les savoirs. Cette tension politique est également perceptible dans deux orientations du ministère qui ont fait jouer aux évaluations nationales des finalités différentes. Selon la première orientation, on a cherché à constituer un instrument de pilotage de l'action publique en éducation dans la tradition de l'INSEE, la publication des résultats devant éclairer l'opinion publique et les décideurs. Dans le second cas, on a souhaité promouvoir une certaine diversification pédagogique rendue nécessaire par la démocratisation scolaire tout en maintenant les exigences en matière de contenus des programmes d'enseignement.

Une troisième tension de nature « institutionnelle » et « pédagogique » sera évoquée dans la partie consacrée à l'usage des évaluations nationales par des enseignants en CE 2 et 6^e.

Au cours de notre enquête, nous avons cherché à poser une série de questions permettant d'identifier les formes de traduction des évaluations nationales depuis leur conception au sein du ministère de l'éducation nationale jusqu'à leur mise en œuvre par les enseignants dans leur classe. Nous avons parallèlement essayé de formuler ces questions qui s'adressent aussi bien à la mise en œuvre d'une culture de l'évaluation qu'à sa diffusion à l'intérieur du système éducatif. Nous sommes partis de quelques hypothèses préalables :

- les évaluations nationales CE 2/6^e en mathématiques et français participent à certains changements dans la manière dont ces disciplines ont été jusqu'à présent enseignées.
- l'influence de ces évaluations nationales est largement indirecte et doit être appréciée au travers d'effets induits par d'autres logiques présentes au sein du système éducatif, au niveau local comme au niveau national.
- il existe différentes chaînes de traduction par lesquelles ces évaluations nationales influencent les pratiques enseignantes : elles sont complexes, en interaction et différent selon les champs disciplinaires.
- les enseignants ont des expériences différentes de ces évaluations nationales en fonction du contexte, des ressources mises à leur disposition, et de leurs propres connaissances de l'évaluation.

À partir de ces hypothèses, nous avons orienté nos investigations selon une série de questions :

- comment les évaluations nationales sont-elles accueillies et interprétées ? Si ces évaluations sont conçues en fonction de certains objectifs, notamment pour aider les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques, elles sont mises en œuvre dans des cadres variés donnant lieu à de multiples interprétations selon les acteurs
- quelles actions sont entreprises à partir de ces évaluations nationales ? elles peuvent en effet induire des changements ou être tout simplement ignorées. Il convenait de suivre la manière dont les corps d'inspection, les formateurs, les évaluateurs et d'autres comprennent ces évaluations et s'en font ou non les porte-parole.
- comment sont modifiées les pratiques enseignantes et pour quels résultats ? pour comprendre l'influence des évaluations nationales, il fallait être attentif à leurs effets sur la pédagogie dans la classe et l'usage qui est fait des outils et des documents d'accompagnement dans les situations d'apprentissage. Quels sont les enseignants qui les utilisent ? Pour quelle discipline et à quel niveau du système éducatif ?

En suivant les chaînes de traduction des évaluations nationales nous avons été amenés à prendre en compte trois grands domaines d'investigation : le curriculum, la formation, l'évaluation. Une série de questions thématiques ont guidé le travail d'enquête et alimenter les grilles d'entretien avec les différents acteurs rencontrés :

Curriculum

- quel lien existe-t-il entre les choix curriculaires au niveau national et les évaluations nationales ?
- comment ces évaluations nationales sont-elles récupérées et interprétées dans les académies et comment mettent-elles en œuvre leurs propres recommandations dans le domaine de l'évaluation ?
- quelles actions ont été entreprises par les académies, les corps d'inspection, les éditeurs pour mettre en œuvre les recommandations accompagnant les évaluations nationales ?
- dans quelle mesure le curriculum au sein des établissements est-il adapté aux exigences portées par les évaluations nationales ?
- dans quelle mesure les enseignants enseignent-ils réellement les contenus décrits par les évaluations nationales et quels outils utilisent-ils ?
- ces évaluations nationales modifient-elles les procédures d'apprentissage ?

Formation

- comment la formation des enseignants prend-elle en compte les évaluations nationales ?
- comment les évaluations nationales sont-elles intégrées au contenu de formation des IUFM ou dans la préparation aux concours ?
- quelles actions sont conduites pour promouvoir une culture de l'évaluation dans l'éducation nationale à partir des résultats nationaux ?

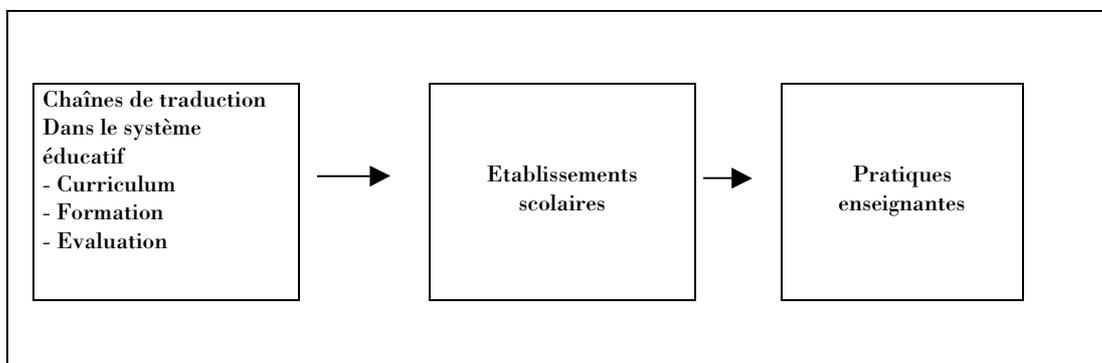
- dans quelle mesure ces évaluations nationales participent-elles au développement d'une nouvelle professionnalité enseignante ?
- dans quelle mesure ces évaluations nationales transforment-elles les pratiques professionnelles et la conduite de la classe ?

Évaluation

- les enseignants disposent-ils des systèmes d'évaluation différents des évaluations nationales ? dans quel domaine et selon quelles modalités ?
- dans quelle mesure les enseignants ont-ils modifié leurs pratiques d'évaluation en fonction de ces évaluations nationales ?
- est-ce que l'usage de l'évaluation dans la conduite de la classe se réalise en lien avec les évaluations nationales ?
- dans quelle mesure les académies ou les corps d'inspection assurent-ils la promotion des contenus et des recommandations accompagnant l'introduction des évaluations nationales ?
- quelles sont les formes d'articulation entre les différentes évaluations académie/ministère, CE 2/6^e, français/mathématiques, école primaire/collège, classe/établissement, etc. ?

Comment le système répond à l'introduction en CE 2
Et en 6^e des évaluations nationales dans le domaine
Des mathématiques et du français ?

Quelles sont les conséquences
sur les pratiques enseignantes ?



Le protocole initial de l'enquête, tel qu'il apparaît dans la réponse à l'appel d'offres, prévoyait de suivre de manière séquentielle pendant une durée de 6 mois les procédures d'évaluation mises en œuvre par les enseignants dans leur classe à partir de l'usage des premiers résultats fournis par les évaluations nationales. L'enquête de terrain devait comprendre deux dispositifs d'observation à l'école primaire (CE 2) et au collège (6^e). Il s'agissait d'étudier de manière comparative à chaque niveau d'enseignement la manière dont l'enseignant peut varier son jugement et son système d'évaluation au regard des transformations de l'environnement social et cognitif de la classe. Notre analyse devait

porter respectivement sur trois classes de CE 2, trois classes de 6^e avec un professeur de français et trois classes de 6^e avec un professeur de mathématiques. Ce dispositif n'a pu être mis en œuvre pour plusieurs raisons. D'abord, l'équipe s'est heurtée à des difficultés pour trouver des enseignants volontaires dans une même école ou un même collège, malgré l'aide apportée dans cette recherche par les responsables institutionnels. Ce refus des enseignants nous a fourni un premier indice sur les problèmes posés par la diffusion d'une culture de l'évaluation en 6^e et CE 2. Quand la comparaison était rendue possible (cf. académie de Montespain), d'autres difficultés imprévues ont surgi, notamment le fait que les professeurs n'étaient guère disposés à utiliser les évaluations nationales dans leur pédagogie avec les élèves. Enfin, quand ceux-ci étaient volontaires et disponibles pour se prêter aux exigences du protocole, ils se sont trouvés eux-mêmes limités dans les possibilités d'appropriation et de traduction des évaluations nationales dans leur classe, comme l'ont illustré par la suite les difficultés rencontrées dans l'usage des banques outils mis en ligne sur le site du ministère. Entretemps, la réflexion de l'équipe avait mûri sur un certain nombre de questions soulevées par la recherche elle-même. C'est pourquoi il nous a semblé important de ne pas nous en tenir à un suivi précis et méthodique des enseignants dans leur classe, mais de tenter d'apporter des éléments de réponse concernant le montage des dispositifs institutionnels accompagnant la diffusion et la réception des évaluations nationales auprès des enseignants. C'est la raison pour laquelle nous avons aussi privilégié des entretiens avec des responsables intermédiaires au niveau départemental et académique.

Nous avons choisi également d'étudier les conditions de réception des évaluations nationales parmi les enseignants. On sait que la classe est un espace et une frontière où pénètrent difficilement les innovations institutionnelles. Il nous a donc semblé pertinent de saisir la nature et les formes de l'appropriation des évaluations nationales dans le travail pédagogique en essayant de comprendre les raisons pour lesquelles, le plus souvent, les professeurs étaient relativement réticents à un usage, fut-il exploratoire, de ces outils. Nous verrons que les explications présentées ci-dessous ne se réduisent pas au constat de mauvaises pratiques ou d'un défaut de formation, même s'ils existent, mais au fait que les évaluations nationales elles-mêmes, dans leur conception et leur instrumentation, posent davantage de problèmes aux enseignants qu'elles ne semblent en résoudre. À partir de cette première observation centrée sur les pratiques individuelles, nous avons élargi notre investigation à l'échelle de l'établissement ou de l'école, en nous interrogeant sur les formes de coordination de l'action autour de ces évaluations. Là aussi, à quelques exceptions près, il semble que ces outils soient peu ou mal intégrés à une dynamique de projet ou à une réflexion collective sur les contenus enseignés en mathématiques ou en français. Enfin, il aurait été vain d'analyser les conditions de réception des évaluations nationales à l'école primaire ou au collège, sans tenir compte du pilotage institutionnel et du rôle joué par l'encadrement dans l'accompagnement du dispositif. Force est de constater que, malgré les efforts déployés par les responsables institutionnels, la culture de l'évaluation semble difficile à faire partager au niveau départemental ou académique.

Dans l'enseignement primaire comparativement à l'enseignement secondaire, le rôle de proximité des IEN tend à donner une importance plus grande aux évaluations nationales dans la régulation pédagogique des écoles et des classes. Les évaluations nationales assument une fonction de médiation entre les acteurs et sont étroitement liées à la politique des cycles. Toutefois, les interprétations des instructions officielles

semblent très variables et très dépendantes du contexte local, ce qui nuit à la mise en place d'une politique cohérente et à la diffusion d'une réelle culture de l'évaluation auprès des enseignants. Dans le second degré, la coordination de l'action autour des évaluations nationales est d'emblée plus difficile. L'échelle du territoire y est différente de celle du premier degré, ce qui tend à une relative distance des responsables institutionnels vis-à-vis des actions et des dispositifs de terrain. La taille des établissements mais aussi les choix du chef d'établissement contribuent à diminuer l'influence des décisions et des directives visant à une meilleure appropriation des évaluations nationales par les enseignants. Enfin, malgré des efforts de rapprochement, le clivage disciplinaire demeure sensible et limite les effets de synergie permettant la diffusion d'une véritable culture de l'évaluation. Au-delà de tensions institutionnelles, nous avons aussi mis en évidence les difficultés de traduction des directives nationales dans la formation des enseignants, comme si les enjeux en étaient mal perçus, voire souvent incompris.

L'usage des évaluations nationales par les enseignants de mathématiques de 6^e dans l'académie de Montespan

Membres de l'équipe :

Dominique Chazal, Bruno Fautrez, Rachel Gasparini, Agnès Normand, Romuald Normand et Yvon Thévenot

Coordination de l'équipe :

Romuald Normand

Rédaction :

Romuald Normand

Introduction

La loi d'orientation de 1989 est le premier texte législatif utilisant le terme d'évaluation en indiquant l'organisation d'une scolarité en cycles où sont définis les objectifs et les programmes nationaux de formation comportant une progression annuelle ainsi que des critères d'évaluation. Mais, plus de dix ans après, nous avons constaté dans l'académie de Montespan que les pratiques traditionnelles d'évaluation étaient encore largement dominantes malgré un cadre réglementaire visant à accompagner la mise en œuvre des évaluations nationales en organisant le travail en équipe et en formant davantage les enseignants. Si quelques signes montrent un progrès, l'intégration de ces évaluations nationales dans la régulation pédagogique interne à la classe n'est pas assurée. Certes, les préfaces des livrets pour les professeurs qui accompagnent ces évaluations, donnent des objectifs et fournissent des informations aux enseignants pour qu'ils définissent leurs stratégies d'apprentissage et des actions de remédiation avec les élèves, dans une prise en compte individuelle de leurs difficultés. Il est également prévu un compte rendu aux parents d'élèves. Mais, comme nous l'avons observé au cours de notre enquête, ces dispositifs sont déficients, voire absents. Au-delà du constat que les enseignants ne tiraient pas suffisamment parti de ces outils, nous avons cherché à comprendre pourquoi une volonté institutionnelle pourtant très forte était impuissante à transformer les pratiques pédagogiques. Entre la définition des principes et la mise en œuvre des évaluations nationales, nous avons relevé un certain nombre d'écarts qui ne sont pas toujours de la responsabilité des acteurs. Ce décalage s'explique aussi en partie par le fait que ces instruments sont complexes, mal compris, et souvent inconnus.

Si la parution annuelle des résultats des évaluations nationales appelle à un changement des pratiques, le lien entre « évaluation » et « pédagogie » demeure faible,

faute d'une absence de formation initiale et continue des enseignants, mais aussi d'informations sur les expériences, les innovations et leurs effets en ce domaine. Toutefois, il nous a semblé que les problèmes liés à l'intégration des évaluations nationales dans les pratiques pédagogiques relevaient d'une causalité complexe, non seulement dans le degré de coordination, de cohésion, d'investissement des différents acteurs, mais aussi du fait des comportements des enseignants dans leurs classes. Le suivi pendant plusieurs mois d'enseignants de mathématiques avec leur classe de 6^e nous a confortés dans ce point de vue. L'analyse et l'observation de ces pratiques nous ont montré que les modes d'évaluation et le traitement de l'information sur les difficultés des élèves étaient très variables d'un enseignant à l'autre, et que la démarche d'évaluation devait être située dans le cadre plus large des activités avec la classe. L'intérêt était alors de confronter le rapport des enseignants aux évaluations nationales et les spécificités de leur pratique pédagogique, du point de vue d'une sociologie compréhensive, c'est-à-dire attentive au sens que les acteurs donnent à leur action. Après avoir analysé les interactions au sein des deux collèges retenus pour l'enquête, nous avons donc choisi de comparer le travail de ces enseignants à partir de différentes perspectives : leurs démarches pédagogiques et de leur mode de gestion de la classe, la fixation des objectifs pédagogiques et leur forme de planification, la capitalisation des acquis des élèves et leur formalisation dans une information chiffrée, la catégorisation et les critères de jugement utilisés pour qualifier les difficultés des élèves. Nous avons complété ce recueil d'informations par des observations de classe permettant de juger de la pertinence des catégories utilisées pour décrire le travail de ces enseignants.

1. Le choix du terrain d'enquête et le dispositif méthodologique mis en œuvre

À notre demande, un IPR-IA de mathématiques a procédé au choix d'enseignants volontaires sur deux collèges, l'un situé en zone urbaine, l'autre en zone rurale, soit au total six professeurs. Ils ont été suivis de septembre 2002 à mars 2003 conformément au protocole affiché dans la réponse à l'appel d'offres. La première phase de l'enquête (janvier-juin 2002) nous a permis de réaliser quelques entretiens avec des responsables institutionnels au niveau académique. À partir de septembre 2002, six enseignants ont été suivis dans deux collèges (l'un en zone urbaine : collège Poincaré, l'autre en zone rurale : collège Descartes) à travers quatre entretiens (un entretien compréhensif, trois entretiens d'explicitation) et une observation de classe.

La première rencontre avec chacun des professeurs a donné lieu à un entretien compréhensif au cours duquel il s'agissait d'établir un portrait général de l'interviewé et de son rapport aux évaluations nationales selon les méthodes en usage dans les sciences sociales (cf. annexes, p. 138). Cette première série d'entretiens a permis de récupérer également des données sur le rapport des enseignants aux évaluations nationales et aux motifs de non-usage ou d'usage limité. Une deuxième série d'entretiens a porté sur les formes de l'évaluation des enseignants et la diversité de leurs pratiques en ce domaine. Elle a fourni également des informations sur le déroulement du stage académique sur les évaluations nationales, sur le retour auprès des familles des scores de réussite, sur un dispositif de remédiation mis en place au collège Descartes. Cette deuxième série d'entretiens qualifiés d'« explicitation » consistait à faire décrire par le professeur la nature de son travail pédagogique en relation à l'évaluation. Dans l'entretien

d'explicitation, celui-ci donnait des précisions sur ses actions, la verbalisation du vécu de l'action devant s'opérer à travers une prise de conscience destinée à récupérer les savoirs d'usage mis en œuvre par l'enseignant mais pas ou peu formalisés. Pour faciliter la description de l'action, chaque enseignant devait apporter avec lui des objets (manuel, cahiers d'exercices, relevés de notes, devoirs, cahiers d'évaluation, banque d'outils, plan de cours) et nous l'interrogeons dans sa salle de classe habituelle. Nous lui avons demandé de se positionner par rapport à des *scenarii* présentant diverses attitudes pédagogiques vis-à-vis des élèves et différents usages de l'évaluation (cf. annexes).

Dans la troisième série d'entretiens nous avons cherché à compléter et à approfondir les informations recueillies à travers quatre grands champs d'investigation :

- un bilan sur les élèves depuis la rentrée : il s'agissait de faire expliciter par l'enseignant le bilan qu'il a pu établir sur sa classe et sur certains élèves au cours du premier trimestre. Quels jugements émet-il sur les difficultés des élèves, les progrès de certains, les problèmes rencontrés dans les apprentissages depuis le mois de septembre ? Quels types d'action est-il parvenu à mettre en œuvre pour régler ces problèmes ou ces difficultés ? Sur quels dispositifs de remédiation/soutien ou d'évaluation dans ou hors de la classe s'est-il appuyé ? qu'a-t-il capitalisé comme connaissances sur ses élèves et sur les acquis en mathématiques depuis la rentrée ? comment se positionne-t-il à l'horizon du conseil de classe ? Que va-t-il dire sur les élèves au cours du conseil ou écrire sur les bulletins trimestriels ? comment formalise-t-il son appréciation ? quels sont ses critères ? Quels écarts ressent-il par rapport à l'évaluation diagnostic du début de la 6^e opérée à partir des évaluations nationales ? L'expérience avec la classe a-t-elle confirmé cette première évaluation ? Quels écarts entre sa propre évaluation des élèves et le repérage par les évaluations nationales ?
- la planification de l'enseignant : objectifs, attentes, temporalité ; à partir d'un chapitre commun (les premiers éléments de géométrie), il s'agissait de voir comment se déroulait la planification pédagogique de l'enseignant. Quels objectifs s'est-il fixés ? Quel plan a-t-il mis en œuvre ? Comment a-t-il défini les capacités à atteindre des élèves ? Selon quels critères ? Quelles sont les traces de cette planification dans les documents pédagogiques de l'enseignant ou dans ceux des élèves (cahiers, copies, etc.) ? Quelles modalités de l'évaluation ont été utilisées ? Comment l'enseignant s'est-t-il rendu compte des difficultés ou des progrès des élèves ? Quels ont été les obstacles rencontrés dans sa progression ?
- l'usage exploratoire de « Casimir » ; découverte, impression, difficultés : l'idée était de « tester » l'usage de « Casimir » par l'enseignant en l'observant et en enregistrant la séquence de façon à repérer ses difficultés dans l'usage des fonctionnalités informatiques, ses difficultés dans la compréhension et l'usage des statistiques, le lien entre l'information statistique et sa traduction en questions pédagogiques essentielles.
- la remédiation à partir des évaluations nationales : quels résultats, quelles avancées, quelles contradictions ? La question concernait plus particulièrement le collège Descartes où deux enseignants de mathématiques ont cherché à travailler efficacement à partir des résultats des évaluations nationales dans la mise en place d'un dispositif de remédiation à destination des élèves en difficultés. Danielle Dansot, l'une des professeurs, est particulièrement expérimentée dans le domaine des évaluations nationales puisqu'elle a des liens étroits avec l'IREM, qu'elle

participe à l'élaboration des banques d'exercices au niveau académique, et qu'elle est formatrice dans les stages prévus au PAF concernant les évaluations nationales. Vincent Cordier, son collègue, a accepté de travailler avec elle, mais c'est un novice qui n'a pas enseigné en 6^e depuis de nombreuses années parce qu'il séjournait dans des lycées à l'étranger. La troisième enseignante que nous avons suivie dans ce collège, Irène Favret, ne participe pas du tout à ce dispositif et a même accepté, très facilement, de ne pas faire passer les évaluations nationales à ses élèves, conformément au protocole de l'enquête. Il faut souligner dès à présent qu'il n'existait pas un tel dispositif de remédiation au collège Poincaré dans lequel nous avons également suivi trois enseignantes de mathématiques : Hélène Tarandon, Nadine Martinet, et Dorothee Faugel.

Le quatrième entretien d'explicitation s'est appuyé sur l'observation d'une séance de cours avec une classe de 6^e que l'enseignant avait sous sa responsabilité. Nous cherchions à comprendre les motivations de l'intégration de la séance dans une séquence pédagogique plus large, dans un chapitre ou dans une progression annuelle. Il s'agissait également d'observer les routines mises en œuvre, les gestes et les mouvements du professeur dans la classe, les microdécisions prises par celui-ci, d'analyser la nature informelle de l'évaluation (les questions posées aux élèves, le ressenti de l'enseignant, le repérage des difficultés des élèves dans le cours de l'action, les formes de la remédiation immédiate) et de repérer les ruptures, les changements de direction lors de la séance, les ratés dans l'interaction avec les élèves (questions qui ne marchent pas, retour des élèves, non-compréhension des consignes, etc.). Pour cela, la séance a été enregistrée avec un magnétophone pendant qu'une grille d'observation permettait d'opérer un relevé régulier de l'action du professeur et des activités avec les élèves, en s'intéressant plus à la description des gestes qu'à un relevé des actes de parole. De même, les déplacements de l'enseignant ont été scrupuleusement consignés afin d'être explicités lors de l'entretien. L'entretien a porté ensuite sur l'explicitation de la séance en fonction des objectifs précédemment définis afin de comprendre les signes à partir desquels il construit son jugement sur les élèves ou opère des microdécisions à l'échelle de la classe.

2. Les dilutions d'une politique académique volontariste

Au niveau académique, les évaluations à la disposition des responsables institutionnels sont traditionnellement les évaluations nationales CE 2/6^e et les indicateurs IPES. C'est sur cette base que sont constitués des tableaux de bord à destination des chefs d'établissement mais aussi une information chiffrée accessible au public, notamment à travers Internet. Le discours académique est d'emblée volontariste, les évaluations nationales devant permettre d'améliorer la réflexion et les pratiques pédagogiques des acteurs de terrain. Ces évaluations sont donc conçues comme des instruments de pilotage du système, même si les responsables de l'encadrement sont bien conscients que cela rencontre une certaine réticence, résistance ou hostilité de la part des enseignants voire des chefs d'établissement. Les évaluations nationales sont vues comme un élément du projet d'établissement, et nous avons pu observer qu'elles constituaient un des axes directeurs de la politique académique souhaitée par le Recteur. C'est la raison pour laquelle un plan de formation continue a été mis en place pour mieux faire partager ces outils aux enseignants de français et de mathématiques, mais aussi aux professeurs

principaux des collèges. Toutefois, il semble que malgré la mobilisation de l'institution et de ses acteurs, la culture de l'évaluation ait du mal à se diffuser à l'échelle d'un territoire. Différentes explications sont avancées en fonction des positions des uns et des autres, qui renvoient à leur identité professionnelle et à la perception qu'ils peuvent avoir de l'usage des instruments d'évaluation.

2.1. Le lancement d'une politique académique de sensibilisation

Les éléments d'analyse de la politique académique que nous avons pu collecter montrent qu'au niveau 6^e les évaluations nationales sont traitées de manière très superficielle dans les établissements et rarement utilisées pour mettre en place des remédiations. Philippe Chabrier, IA-IPR, responsable du comité de pilotage sur les évaluations nationales, affirme pourtant que le souci premier du comité a été de réaliser un travail plus approfondi sur le plan pédagogique. C'est la raison pour laquelle Philippe Chabrier a jugé bon d'associer plus étroitement les IPR et l'IUFM. Cette réflexion l'a conduit à faire des propositions au Recteur parce que le dispositif mis en place nécessitait un investissement lourd sur le plan financier et sur le plan de l'organisation du travail. Les évaluations jusqu'à maintenant servaient principalement à caractériser la population des collèges mais non à mettre en place une vraie remédiation. L'objectif du Comité de pilotage fut donc de lancer une grande opération de formation des enseignants. Si au niveau de l'académie, il fut facile de mobiliser les IPR de mathématiques, les IPR de français semblaient plus réticents. C'est avec les premiers que le Comité de pilotage a finalement proposé de mettre en place des équipes ressources au niveau de chaque bassin avec des enseignants de mathématiques ayant bien intégré la logique de l'évaluation. Mais cette proposition n'a pas été suivie par le Recteur parce que cela demandait des moyens supplémentaires et des décharges de service pour les enseignants. Les orientations du comité de pilotage ont été réduites à un groupe technique n'ayant ni les moyens ni la mission de mettre en œuvre des actions autour des évaluations nationales.

Philippe Chabrier s'est vu parallèlement confier par le Recteur une mission visant à étudier l'impact des évaluations nationales sur les équipes pédagogiques au collège. À sa grande surprise, il a pu observer que l'outil n'était pas utilisé mais surtout que son « esprit » n'était pas assimilé par les enseignants. L'IA-IPR a travaillé sur un échantillon de douze établissements représentant les différents types de collèges de l'académie. Il a demandé aux professeurs principaux des classes de 5^e de lui faire une liste des élèves en difficultés à partir de laquelle il a travaillé sur les dossiers des élèves en fonction de trois éléments : le dossier de scolarité primaire de l'élève, les évaluations CE 2 et 6^e, les bulletins scolaires de l'année de 6^e. Il a opéré ensuite un travail d'identification de deux cent trente élèves signalés par les enseignants. L'une de ses premières conclusions est de dire que le système éducatif n'a pas de mémoire. En effet, pour lui, il est difficile de retracer la scolarité des élèves. Parmi les deux cent trente dossiers consultés, seuls deux d'entre eux contenaient les résultats des évaluations CE 2. Lorsqu'il a travaillé sur les évaluations, Philippe Chabrier s'est aperçu qu'il n'y avait pas de réflexion menée sur le logiciel « Casimir » et que les enseignants se contentaient des scores globaux par classe et par élève. D'après lui, les enseignants s'intéressent finalement assez peu aux résultats individuels des élèves et se contentent d'une réflexion sommaire sur l'origine de ces difficultés. Ainsi, la fonction diagnostique de l'évaluation est complètement ignorée. Un

enseignant lui a même dit de manière caricaturale : « *de toutes façons, c'est un outil qui a été mis en place par le ministère pour se rendre compte un petit peu du niveau d'efficience du système éducatif, on a presque intérêt à ce que nos élèves n'aient pas de bons résultats. Comme cela, ça montre l'état des publics et par conséquent cela nous permet d'obtenir des moyens supplémentaires* ». Par ailleurs, affirme Philippe Chabrier, les bases de données et les exercices sont complètement ignorés : elles sont vite enfermées dans des placards et pas du tout utilisés. Sur les douze collèges étudiés, un seul utilisait les évaluations nationales pour une remédiation ou pour analyser la progression des élèves. L'IA-IPR en conclut qu'il n'existe pas de culture de l'évaluation dans l'académie.

Pourtant, d'après lui, l'institution a essayé de mettre en place des formations sur cette question mais elle s'est heurtée rapidement aux capacités de l'IUFM et son orientation fortement axée sur la formation continue, à l'enseignement des langues, mais peu à l'évaluation. Philippe Chabrier pense que les stages théoriques sur l'évaluation et la remédiation n'ont pas d'impact sur les pratiques et qu'il faut davantage promouvoir des formations conçues en termes d'accompagnement. Cette année, il s'est aperçu que les évaluations nationales étaient au centre des stages dans les REP et il a pu assister à quelques-uns de ces stages. Cela lui a permis de mesurer et confirmer le décalage entre la conception des évaluations nationales et la manière dont elles étaient accueillies sur le terrain.

Pour l'inspecteur, l'une des explications tient au fait que les enseignants ne sont familiarisés ni avec la notion de test ni avec le travail d'analyse qu'il suppose en amont et en aval. D'autre part, les enseignants n'ont pas à leur disposition les méthodologies nécessaires pour poser de réelles problématiques. Lorsque ces derniers cherchent à le faire, ils s'aperçoivent qu'il leur faut beaucoup de temps alors que l'organisation du collège ne favorise pas le travail en commun. Par exemple, dans beaucoup de collèges, on a délégué l'exploitation des données à un enseignant de technologie ou de mathématiques mais à aucun moment celui-ci ne dresse une analyse pour ses collègues, pas plus qu'il ne s'inquiète de l'information dont ils ont besoin. L'enseignant s'en tient alors à des choses banales comme le positionnement des classes, la dispersion des résultats au niveau de chaque classe, mais jamais il ne procède à une analyse des difficultés rencontrées par les élèves. À partir de là, d'après Philippe Chabrier, les évaluations nationales ne permettent pas d'aller au fond d'une procédure de remédiation. On les utilise parfois pour constituer des groupes de soutien mais du fait de l'absence d'analyse des items, la remédiation demeure très ponctuelle.

L'IA-IPR en conclut qu'il faudrait réaliser un important travail de motivation des équipes pédagogiques, en montrant que les évaluations nationales peuvent les aider dans leur travail, sans négliger pour autant l'investissement que demande une exploitation approfondie des items. Il serait nécessaire aussi de mieux former les enseignants dans la formalisation des hypothèses permettant d'expliquer les difficultés des élèves et la mise en place de mesures pédagogiques pour y remédier. L'inspecteur déplore également l'absence de relations entre le primaire et le collège. S'il y a aujourd'hui un minimum d'inter-connaissance, il existe très peu de travail en commun entre les maîtres et les enseignants du collège sur les programmes, la continuité et la rupture entre les cycles. À partir de son échantillon d'élèves, l'IA-IPR a lui même établi des comparaisons graphiques résultant des évaluations nationales de 6^e en français et en mathématiques ce qui lui a permis de dresser une typologie de trois publics d'élèves : le premier public ne semble pas avoir de difficultés majeures aux évaluations mais il est signalé en difficulté

un an après, le second public concerne des élèves ayant des performances un peu dessous de la moyenne nationale, et un troisième public connaît des résultats très faibles. Pourtant, affirme Philippe Chabrier, certains enseignants ont remarqué que l'échec aux évaluations nationales n'était pas forcément une marque d'incompétence, mais qu'il était lié à la situation du test. En effet, comme celui-ci se situe à la rentrée, un certain nombre d'élèves ne parviennent pas à mobiliser leurs compétences sur des tests chronométrés, avec des questions rapides qui bousculent les habitudes scolaires.

Pour remédier à cette absence d'intérêt pour les évaluations nationales, l'IA-IPR juge indispensable de mettre en place un dispositif de soutien aux équipes pédagogiques de façon à les amener à réfléchir sur quelques items, concernant par exemple les compétences de base. Cette formation sur quelques items bien choisis devrait être organisée au niveau de chaque collège, pas seulement dans un objectif de remaniement des groupes d'élèves mais aussi avec le souci d'approfondissement des problèmes et des difficultés des élèves. Il pense que cet accompagnement ne peut se faire sur l'ensemble des collèges mais au travers d'expérimentations et de journées associant les enseignants du cycle 3 du primaire et du collège, de façon à parvenir à une analyse en commun des résultats. Mais cela suppose que l'on parvienne à libérer du temps pour les maîtres et que l'on aménage l'emploi du temps des enseignants au collège. L'IA-IPR fait remarquer aussi que l'on n'a guère sensibilisé les corps intermédiaires de l'Éducation Nationale à ces questions. Dans les établissements, l'équipe de direction est peu mobilisée et ce sont généralement les principaux-adjoints qui se chargent des évaluations nationales. Souvent, l'équipe de direction n'a pas compris la nécessité d'une discussion sur les résultats et elle n'organise pas forcément une réunion si celle-ci n'est pas prévue au projet d'établissement. Certains chefs d'établissement disent qu'ils mettent les résultats en salle des professeurs, mais il faut y voir davantage un geste symbolique qu'autre chose. Philippe Chabrier précise aussi que les documents ne sont pas toujours envoyés dans les écoles primaires et que ceux fournis aux parents ne sont pas très explicites. De plus, comme les enseignants s'en tiennent à une exploitation des résultats par classe, les évaluations nationales ne sont pas intégrées au dossier individuel des élèves, ce qui ne permet pas de juger de leur progrès. D'une manière générale, l'IA-IPR pense que les équipes pédagogiques en collège, y compris les équipes de direction, en sont restées à une conception béhavioriste de l'enseignement, c'est-à-dire à une transmission de connaissances. Ils n'ont pas intégré les principes de la loi de 1989 disant que l'élève devait être placé au centre du système éducatif. Or, pour lui, la pédagogie relève d'une approche constructiviste demandant d'avoir une représentation très fine des représentations des élèves, de leurs capacités à construire quelque chose. Il affirme que l'outil d'évaluation ne trouvera une place durable que si les enseignants comprennent la nécessité d'avoir un état des lieux précis des compétences réelles des élèves. Certes il existe quelques dispositifs de soutien au collège, mais il pense que les élèves en grandes difficultés ne vont pas voir les enseignants parce qu'ils n'ont pas forcément conscience de leurs difficultés. De plus, le système d'évaluation mis en place dans les établissements ne motive pas les élèves à revenir sur leurs erreurs parce que la note est définitive quelque soit l'investissement de l'élève dans la remédiation. À partir de son étude des appréciations portées par les enseignants, Philippe Chabrier juge qu'ils ne sont pas suffisamment attentifs aux progrès réalisés par les élèves, ce qui n'encourage pas ces derniers à continuer dans leur travail. Enfin, il n'a pas l'impression que la mise en ligne des outils sur Internet soit parvenue à améliorer les choses. Il pense au contraire qu'il

faudrait une réelle campagne de promotion de ces outils pour parvenir à diffuser une culture de l'évaluation. La remontée des informations pose elle aussi des problèmes. Au niveau des écoles primaires, elle s'opère par les IEN mais certaines écoles refusent de communiquer les résultats. Au niveau des collèges, un échantillon est construit à partir duquel les établissements font remonter les résultats des élèves, ce qui permet au rectorat de faire une comparaison intra-académique entre résultats REP et non-REP mais cela lui semble insuffisant pour alimenter une vraie politique.

2.2 De l'inspection à la formation des enseignants : un accueil mitigé

L'entretien avec l'un des IPR de mathématiques nous a permis de comprendre que quelques enseignants travaillaient au niveau académique à la conception des évaluations nationales. Ces professeurs possèdent une expérience du travail en commun et ils se réunissent régulièrement pour répondre au cahier des charges du groupe national et tenir compte de ses observations. Ils sont aussi généralement des formateurs qui bénéficient de décharges et de détachements pour enseigner à l'IUFM ou animer des stages du PAF. Ils sont également en relation avec l'IREM. L'IPR juge que les consignes données par le groupe national pour l'élaboration des exercices sur telle ou telle compétence sont claires et précises. Mais il regrette que ces évaluations soient ensuite utilisées comme élément d'identification des élèves ou comme indicateurs de pilotage dans les établissements. Toutefois, d'après lui, les évaluations nationales rencontrent aujourd'hui de moins en moins d'opposition, du fait qu'elles se sont allégées et qu'elles donnent moins de travail aux enseignants. Quelques-uns sont encore très réticents et très critiques vis-à-vis des exercices. Mais progressivement, dans l'ensemble, les enseignants de mathématiques ont accepté cette surcharge de travail, trouvent un intérêt dans les exercices, et s'en servent à l'occasion dans leur cours. Sans opposition ni enthousiasme, l'accueil demeure selon lui « *raisonnable* ». En primaire, la réception des évaluations nationales est meilleure du fait du travail de proximité des IEN. Toutefois, l'IPR estime que les enseignants de mathématiques pratiquent encore trop souvent le cours magistral, utilisent trop souvent le manuel, ou font de « *l'activité pour de l'activité* », au détriment d'une véritable réflexion sur le traitement de la complexité et son évaluation. Il regrette aussi que les acteurs s'intéressent principalement au résultat statistique et chiffré, au taux de réussite, et qu'ils accordent moins d'importance à l'aspect pédagogique. Pour lui, utiliser les évaluations nationales comme indicateur d'établissement, correspond à un renseignement faussé, d'autant plus que cette recherche d'informations sur les établissements ne permet pas de remédier aux défauts constatés. L'IPR considère que tout dispositif a des effets pervers et qu'il faut donc manier les évaluations nationales avec précaution. Toutefois, il a conscience que les mathématiques sont en avance sur les autres disciplines dans l'accueil qu'elles font aux évaluations nationales. Il l'a constaté dans les réunions faites avec les professeurs de 6^e, quels que soient par ailleurs l'investissement, la compétence ou la conscience professionnelle des autres enseignants. Il lui semble donc que le rapport des enseignants scientifiques aux évaluations nationales est devenu assez naturel alors que les professeurs de français et même leurs inspecteurs sont davantage réticents. Environ un quart ou un tiers des enseignants de mathématiques utilisent les évaluations nationales comme une prise d'information, pas forcément chiffrée et précise, pour s'intéresser à la réussite des élèves sur tel ou tel type de question. Par ailleurs, constate cet IPR, la formation initiale et continue sur les

évaluations nationales varie trop souvent en fonction de l'IUFM et de la position personnelle des formateurs. De même, les enseignants sont davantage attirés par l'encadrement des élèves et par la construction de leurs séances que par les questions d'évaluation. Enfin, il existe un décalage entre les objectifs des formateurs et le degré de perception des enseignants. Le mot « *évaluation* » n'attire pas aussi facilement le candidat stagiaire que « *enseigner des mathématiques en 6^e* » ou « *remédier aux difficultés des élèves en 6^e* ».

L'IPR explique ensuite qu'il a organisé, avec d'autres responsables académiques, des journées d'innovations institutionnelles afin de sensibiliser les enseignants de 6^e aux évaluations nationales. En effet, le Recteur avait défini les évaluations nationales comme une priorité académique, l'idée étant que les évaluations nationales devaient servir à l'ensemble des professeurs et aux groupes-classe sous l'autorité du professeur principal. Les IPR de français et de mathématiques se sont donc mobilisés pour mettre en place des regroupements de bassin impliquant les professeurs de français, de mathématiques, et le professeur principal sur la base d'une journée mobilisant trois professeurs par établissement. Ces journées d'« *innovations institutionnelles* » ont été mises en œuvre en 2001-2002 pour sensibiliser les enseignants aux évaluations nationales en même temps qu'aux itinéraires de découverte, aux parcours diversifiés, aux classes à PAC. Nous avons eu le compte rendu de l'une de ces journées. La première partie de la journée fut consacrée à justifier les objectifs officiels des évaluations nationales en rappelant qu'elles n'étaient pas un bilan de l'école primaire ni un moyen de classer les élèves, mais un outil servant à informer la communauté éducative dans une vision prospective. Les inspecteurs ont également insisté sur le fait que les résultats des évaluations nationales étaient limités dans le temps, qu'il existait une banque d'outils à disposition des enseignants, qu'il s'agissait d'identifier des compétences tout en ayant conscience que les connaissances étaient contextualisées. La deuxième partie de la journée avait pour but de faire réagir les professeurs à partir des exercices du cahier d'évaluation mais sans aller dans une analyse fine des items, des scores de réussite ou des analyses comparées que permet l'usage du logiciel « Casimir ».

Nous avons également interrogé des formateurs académiques, membres de l'IREM, dont certains conçoivent les items du cahier des évaluations nationales et d'autres participent à la création de manuels scolaires. Certains d'entre eux font partie de groupes de travail, de recherche, de réflexion ou de production, et ils proposent des stages aux enseignants de mathématiques. Chaque année, ces formateurs reçoivent un cahier des charges établi au niveau du ministère avec un certain nombre d'objectifs qui leur sont assignés correspondant à un item, à un thème et à un niveau de difficultés. Ils doivent les expérimenter et répondre à des contraintes en termes de taux de réussite. Les formateurs considèrent qu'ils ont très peu de choix dans la conception de ces exercices, même s'ils ont à prévoir des codes, un contenu, une façon d'analyser ces contenus. Chaque code répond à une dénomination précise de façon à ce que l'item permette de repérer un certain nombre d'erreurs classiques des élèves et le code 9 sert de « fourre-tout » pour toutes les erreurs que les formateurs ne savent pas repérer. Certains items sont faciles à coder mais cela dépend beaucoup des exercices et des compétences à évaluer. S'il n'y a pas d'erreur particulière, le codage alterne entre 1 et 9. Pour les formateurs, les items doivent servir à pousser l'enseignant à une analyse de l'erreur. Les formateurs se livrent à une expérimentation des items dans des classes afin de communiquer des résultats en pourcentage sur les types d'erreur faits par les élèves.

Généralement, le test se passe à deux dans plusieurs classes de CM 2 ou de 6^e. Les formateurs analysent ensuite les erreurs produites par les élèves, les pourcentage de réussite et d'erreurs, et ils définissent le codage. Ils pensent que le cahier des charges a été établi dès 1989 et qu'il continue d'années en années, même s'il a connu depuis quelques aménagements.

Pour eux, le groupe national vit maintenant sur ses acquis après avoir réalisé un important travail lors du lancement des premières évaluations. Les contenus et les compétences testées varient également d'une année sur l'autre. Les formateurs sont cinq à six à travailler durant au moins trois après-midi. Ils ont de l'expérience et connaissent bien la procédure. Il leur faut trois à quatre réunions de trois heures pour rédiger les exercices puis ils partent chacun avec un paquet dans leur classe ou dans la classe d'autres collègues. Un test prend environ une après-midi, auquel il faut rajouter les démarches et le compte rendu auprès de l'instituteur. Au total, il faut compter vingt-cinq heures de travail par personne. Les formateurs reconnaissent qu'il s'agit d'un travail bénévole mais ils ressentent une certaine lassitude du fait de l'aspect répétitif de la procédure et du fait qu'ils ont l'impression d'être des exécutants, pas du tout consultés sur le résultat final, alors qu'ils estiment avoir des compétences en ce domaine. D'une manière critique, ils dénoncent le fait de cautionner une « *idéologie* », un nouveau « *dogme* », qui n'est pas explicite ou explicité. L'un d'eux va même jusqu'à dire que cela fait dix ans que ces formateurs sont « *utilisés* » alors qu'il estime qu'ils ont plus de réflexion que les personnes chargées de la commande. Les formateurs regrettent qu'il n'y ait pas d'échanges et qu'ils perdent progressivement tout lien avec le groupe de pilotage. De même, ils condamnent le désintéret des IPR qui se déchargent sur eux d'une partie du travail administratif. Ils se sentent d'autant moins reconnus que leurs exercices sont régulièrement utilisés dans les évaluations nationales.

Les formateurs sont davantage optimistes sur l'utilité des évaluations nationales, même s'ils reconnaissent que certains de leurs collègues ont un œil extrêmement critique. Ils pensent que le contenu est bien réfléchi et que les évaluations nationales permettent à l'enseignant de se donner une bonne idée de ce qu'un élève sait faire. Conçus comme évaluation diagnostique, les cahiers d'évaluation constituent pour eux un bon instrument pour sensibiliser les enseignants de mathématiques à l'analyse d'erreur, pour mesurer « *ce qui se passe dans la tête des élèves* », repérer leurs productions, c'est-à-dire la compréhension de leurs mécanismes mentaux. Par contre, ils sont plus sceptiques sur l'objectif de remédiation mis en avant par les responsables institutionnels. Il leur semble en effet que l'utilisation des cahiers demande un important volume de travail pour les enseignants et que le cahier en début d'année n'est pas l'outil le mieux adapté parce que les élèves évoluent en cours d'année, qu'ils mettent en œuvre d'autres apprentissages, et qu'il est difficile d'opérer un suivi de l'élève à partir des évaluations nationales. Pour eux, la principale utilité consiste donc à obliger les enseignants de mathématiques à se poser des questions sur les conceptions des élèves, à réfléchir à leur enseignement pour l'adapter, l'évaluation diagnostique étant valable sur l'instant et uniquement comme base de démarrage. Cette forme d'évaluation ne nécessite pas forcément des tests, mais elle peut prendre la forme d'une activité, d'une petite question, permettant de voir comment réagit l'élève et les questions qu'il est amené à se poser. C'est pourquoi, d'après les formateurs, il faut établir une distinction entre le professeur novice et le professeur expérimenté. Le novice va se servir beaucoup des évaluations nationales. Par contre, l'enseignant expérimenté, bien installé dans sa

classe, connaîtra les erreurs caractéristiques des élèves, et il connaîtra d'avance les erreurs qui vont sortir sur tel ou tel sujet. Il n'aura pas besoin de tests écrits corrigés mais il va ponctionner tout un tas d'informations dans le fonctionnement même de sa classe. Par ailleurs, les formateurs reconnaissent que ces cahiers d'évaluation exercent parfois une fonction sommative, lorsque par exemple les IEN comparent les résultats entre les écoles, ou une fonction de contrôle de l'école sur ses enseignants parce que la passation est obligatoire. Selon eux, il faut faire rentrer les enseignants dans cette pratique et « faire du chiffre », ou encore comparer les établissements entre eux. Ces fonctions tendraient à obscurcir l'évaluation diagnostique. De même, l'articulation des heures de remédiation et de l'aide individualisée aux évaluations nationales, comme le demandent les instructions officielles, vient encore brouiller le message. Les formateurs estiment que la fabrication des items pour remédier aux difficultés des élèves est un leurre et ils ont parfois l'impression de cautionner cette logique alors qu'ils sont fondamentalement contre. Ils pensent que ce n'est pas six ou sept heures d'intervention auprès d'un élève, même après l'analyse de ses erreurs, qui va permettre de combler ses déficits : cela correspond pour eux à une conception naïve de la remédiation. De même, un enseignant utilisera mieux les évaluations nationales s'il s'agit d'erreurs majoritaires parmi les élèves que si l'un d'entre eux possède 20 % de réussite à tel ou tel item. Toutefois, les formateurs reconnaissent que les évaluations nationales permettent à l'enseignant de se doter d'une culture de l'analyse de l'erreur et que ce dernier peut mettre à profit cette analyse, non à travers quelques heures de remédiation, mais dans l'activité quotidienne de sa classe. Les évaluations nationales peuvent aussi améliorer la communication entre l'école et le collège.

Un des formateurs explique que les erreurs sont extrêmement solides et qu'elles reviennent d'année en année. Une fois que l'enseignant possède une « *nomenclature de démarche* » et qu'il a « *à peu près réfléchi sur le sujet* », il s'est approprié le stock d'erreurs existant. Il lui suffit de faire les évaluations nationales pendant une à deux années pour comprendre comment cela fonctionne. S'il veut fabriquer un groupe d'élèves en difficultés sur un sujet, la finesse du codage ne lui est pas nécessaire parce qu'il ne pourra pas regrouper l'ensemble des élèves qui ont un code 3 ou un code 2. Il affirme en effet qu'il s'agit d'une opération matériellement très complexe et qu'elle n'est pas forcément pertinente sur le plan pédagogique si on veut par exemple faire fonctionner des groupes avec des échanges. En fait, poursuit le formateur, l'enseignant a besoin de coder 1 si l'élève a réussi et 0 s'il a raté, une fois l'analyse d'erreur faite, et cela suffit pour créer des groupes. L'analyse d'erreur sert donc pour une réflexion de base, fondamentale, qui permet ensuite d'envisager un certain nombre de scénarios pour faire travailler les élèves mais pas pour tel individu qui a fait « *l'erreur B4 à l'item 28* ». Une fois que l'enseignant est formé à l'analyse d'erreur, il s'est fabriqué un certain nombre d'outils lui permettant de remédier à un certain nombre d'erreurs des élèves et il n'éprouve pas le besoin de se replonger dans les cahiers des évaluations nationales. Le formateur finit par avouer que lorsqu'il corrige les cahiers, il ne remplit plus les codes dans le détail, alors qu'il participe pourtant à leur élaboration pour le groupe national. Il sait par exemple qu'un élève va manipuler des décimaux de telle ou telle manière et en quelques secondes. En voyant ce qu'il a fait, il peut se dire « *il s'est contenté de rajouter à ça, il est parti de la gauche ou de la droite* » parce qu'il connaît l'éventail de ce que peut faire un élève. De même, il existe selon lui des erreurs auxquelles les cahiers ne permettent pas d'accéder. Le formateur termine en disant que pour un cours, il suffit

pour l'enseignant de connaître quatre types d'erreurs reconnues et stables auxquelles il aura à faire face. De même que trois ou quatre items suffisent d'après lui pour repérer les élèves en grandes difficultés et donc l'enseignant à intérêt à commencer le traitement des erreurs en même temps que le diagnostic.

2.3. Des difficultés de traduction dans un stage de formation

En 2002-2003, les journées d'« innovations institutionnelles » ont été reprises sous l'autorité de l'inspection de mathématiques qui a organisé une série de journées sur les évaluations nationales à destination de tous les enseignants de collège au niveau académique et inscrites au PAF. Le stage que nous avons suivi était animé par une enseignante de mathématiques qui a participé au groupe de pilotage académique des évaluations de 6^e, un responsable de l'IREM et un IPR de mathématiques. Le stage comprenait vingt-six stagiaires, dont neuf jeunes enseignants, provenant de collèges des quartiers périphériques et populaires de la grande ville de l'académie de Montespain. L'inspecteur est arrivé en retard en cours de réunion. Dans un premier temps sont abordés les nouveaux programmes de l'école primaire. Les enseignants de mathématiques apprennent qu'ils ont été renouvelés suite aux évaluations nationales de 6^e parce que 25 à 30 % des élèves ne maîtrisaient pas les connaissances de base. Le responsable de l'IREM présente les grandes lignes du nouveau programme sans grande originalité par rapport aux documents officiels existants.

Les principaux points abordés sont :

Le Calcul : la priorité est donnée au calcul mental qu'il soit automatisé (de type réflexe, les tables de multiplication, par exemple. L'élève doit savoir que $7 \times 6 = 42$ mais aussi que 42 c'est 7 fois 6. Il doit en fait connaître les relations entre les nombres inférieurs à $100 \div 60 = 4 \times 15\dots$, les correspondances entre fractions et décimaux, $_ = 0,25\dots$, les multiplications par 10, 100, 1000) ou réfléchi. Dans ce cas, l'élève doit développer une démarche personnelle pour répondre. Par exemple, le calcul du produit de 16 par 15.

L'usage de la calculatrice : avec notamment l'utilisation des touches mémoires, entre à l'école.

Le calcul posé : on étudie la technique avec les élèves mais dans des cas simples. Par exemple, pour la division, le responsable de l'IREM précise qu'on se limitera à la division d'un nombre de quatre chiffres par un nombre de deux chiffres au maximum et seulement en termes de division euclidienne (pas de virgule). Par contre, on pourra utiliser la calculatrice pour effectuer des calculs plus complexes. Il ne s'agit pas de calculs pour le plaisir de faire des calculs mais pour résoudre des problèmes. Le programme est centré sur la résolution de problèmes et non sur les techniques opératoires.

Les problèmes : les élèves seront amenés à développer des procédures de résolution personnelle (par exemple, ils pourront résoudre un problème du type « calculer 40 % de... » alors que la proportionnalité n'est pas au programme) et à utiliser des procédures expertes. Ils pourront travailler sur trois types de problèmes :

- Recherche ;
- Complexes (utilisant plusieurs techniques) ;
- Entraînement.

Les décimaux : les fractions sont d'abord étudiées pour donner du sens aux nombres décimaux. La multiplication de nombres décimaux ne fait pas partie du programme mais on peut utiliser la calculatrice pour résoudre un problème.

À 9 h 30, le café arrive et beaucoup d'enseignants ont perdu toute forme de concentration. Tout le monde discute en aparté, y compris l'inspecteur qui s'est réfugié dans un coin de la salle avec l'animatrice du stage. Des bruits de perceuse dans la salle à côté renforcent l'isolement de l'orateur qui continue malgré tout :

Grandeurs-mesures : les élèves apprennent à comparer des périmètres sans les mesurer. Un gros travail sur l'aire mais pas de formule, seulement mesure par recouvrement par des formes. La notion de volume est abordée uniquement par les capacités. Pas de mesure d'angles. Ils utilisent des gabarits (droit, demi-droit, tiers de droit).

L'orateur précise ensuite un certain nombre d'allègements au programme : Le périmètre du cercle donc le nombre π , le disque, les perspectives, les calculs de durée (opérations posées sur ces durées), le terme diviseur (sauf dans le cas de la division posée, on ne peut pas demander les diviseurs de 12 par exemple), mais les élèves doivent connaître le mot multiple. On ne dira plus « nombre de dizaines » mais « paquet de dix ». En géométrie : les seules propriétés exigibles concernent les côtés des figures simples mais rien n'est à faire sur les diagonales. L'orateur conclut en disant qu'il s'agit de favoriser la technique de l'élève plutôt que les procédures expertes.

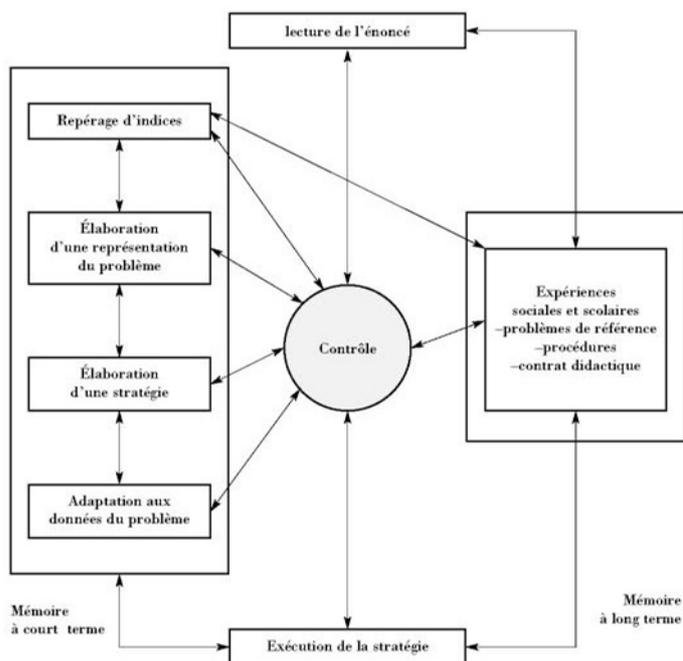
À la question « quand cela commence ? » il affirme que c'est applicable au programme de CE 2 dès l'année en cours. Un autre enseignant demande ce qu'il faut faire quand l'enfant n'a pas de procédure individuelle. Le formateur répond qu'on peut passer par le groupe, la discussion avec d'autres élèves. Il ajoute que l'on peut faire varier les compositions de groupes afin d'échanger les procédures personnelles ou mettre un élève possédant une procédure personnelle avec un élève possédant une procédure experte. À 9 h 45, le café est servi dans la salle et il n'y a pas de place. Les enseignants commencent par pousser les tables alors que l'inspecteur fait le constat de la mauvaise organisation du stage. A 10 h 15, les travaux reprennent mais cette fois en deux groupes. Un groupe est chargé de travailler sur les problèmes avec le responsable de l'IREM. Un autre va travailler sur les fractions sous l'autorité de l'animatrice du stage. Pendant, ce temps, l'inspecteur lit un dossier apparemment sans grand lien avec le stage.

Le groupe sur les problèmes

Le groupe est composé de quatorze personnes et le formateur présente les travaux de la matinée. Dans un premier temps, il s'agit de procéder à une analyse d'erreurs à partir d'un exercice posé dans les évaluations nationales de 2001. La consigne donnée aux enseignants est de caractériser la nature de l'erreur et de préciser si la procédure utilisée est une procédure experte ou une procédure personnelle. Le formateur fait un court exposé théorique sur les problèmes. Dans un deuxième temps, il s'agit de classer les problèmes en leur attribuant de une à trois étoiles en fonction de la difficulté pressentie. Tous les enseignants participent et cherchent sauf l'un d'entre eux. Après quelques minutes de recherche personnelle, un bilan est établi à partir de quelques réactions des participants :

- Finalemment, celui qui fait juste est celui qui ne connaît pas la technique ;*
- Il y en a, avec calculatrice, qui aura eu juste ;*
- Il y en a un qui se méfie de la division ;*
- La multiplication est maîtrisée ;*
- Il faudrait avoir les enfants et faire parler ;*
- La division est pleine de chausse-trappes ;*
- Faut-il utiliser la calculatrice ? ;*
- Non surtout pas : "21, 42" réponse garantie ;*
- Il serait bon de mettre la TI [Texas Instrument] qui fait la division euclidienne ;*
- Il y a un cahier des charges pour les calculatrices collège ;*
- Au niveau de la remédiation, c'est pas très facile à gérer ;*
- Si on regarde le D, en fin de 6^e il doit avoir la division ;*
- Pour le B, ça passe par un entretien avec l'élève. Il n'y a aucun moyen de contrôle ;*

Le formateur reprend la parole pour commenter ce qui « se passe dans la tête de l'élève » à partir du transparent reproduit ci-dessous (figure 1 : « Ce qui se passe dans la tête de l'élève », document IREM).



Il existe deux types de mémoire : une mémoire à court terme et une mémoire à long terme. Il donne quelques pistes ayant trait aux difficultés des élèves concernant la lecture d'un énoncé, les problèmes posés par la taille des nombres, le contrat didactique et les possibilités de remédiation sur les erreurs des élèves. D'après lui, il faut créer une liste de problèmes de référence et aider les élèves à mémoriser en développant des stratégies de contrôle. Un des participants lui notifie que ces remarques donnent quelques pistes mais que les enseignants ont avant tout un problème d'effectif et

d'heures de travail. Le formateur précise qu'en 6^e l'horaire plancher est de quatre heures. Une enseignante raconte que son collège expérimente trois heures plus une heure d'atelier pédagogique. Le formateur répond qu'il y a beaucoup de remédiation pouvant se faire classe entière. D'après lui, selon une étude sur l'aide individualisée, la sortie des élèves de la classe présente peu d'intérêt. L'aide individualisée sera plus efficace si elle est orientée dans le sens d'une meilleure intégration des élèves. Le formateur défend aussi l'idée qu'il ne faut pas trop casser le groupe classe. C'est l'élève qui apprend et le professeur est en charge de créer la situation. Il termine en disant que la classe fonctionne comme une tribu. Un professeur exprime sa crainte que l'élève en groupe attende que la solution émerge. Le formateur répond qu'il faut donner des problèmes où

tous les élèves peuvent s'investir. Un autre enseignant dit que l'on sait comment cela se passe, qu'il faut un travail individuel avant, mais que les enseignants se « buttent au facteur temps ». Le formateur rappelle qu'il ne faut jamais oublier le temps de recherche individuelle de l'élève.

Le groupe sur les fractions

Le groupe d'enseignants est aussitôt divisé en quatre groupes de trois personnes. L'animatrice distribue une feuille avec douze exercices, faits par des élèves, et extraits de cahiers des évaluations nationales. Elle demande aux professeurs d'analyser les erreurs et de les regrouper par type. L'exercice dure une dizaine de minutes puis il est suivi d'une mise en commun pendant encore une dizaine de minutes. Au passage, deux enseignants se disent qu'ils ne posent pas toutes ces questions lorsqu'ils corrigent parce qu'ils n'ont pas que ça à faire. Quatre types d'erreurs sont identifiés dans les exercices :

1. Un décimal c'est deux entiers accolés séparés par une virgule ($23,4 \times 10 = 230,40$)
2. Les problèmes de graduations sur un axe de graduations
3. La partie décimale = le diviseur ($\div = 1,2$)
4. La partie décimale est une partie négligeable ($20,3 \times 10 = 200,3$)

Les stagiaires semblent assez intéressés pendant cette période de recherche. Chacun s'implique dans son travail et le bavardage tend à diminuer. Ensuite, l'animatrice propose un exercice « *classer par ordre croissant les nombres : 7,12 ; 7,1103 ; 7,2 ; 7,113* » et elle pose des questions aux enseignants : que pensez-vous de cet exercice ? Le proposeriez-vous ? Contre quelle conception lutte-t-il ? Cela conduit à un débat oui/non entre les enseignants. Certains soulignent que l'exercice peut permettre de masquer certaines erreurs et surtout qu'il peut induire une règle « élève » fautive du type « *le plus petit décimal c'est celui qui a la partie décimale la plus longue* ». L'animatrice distribue ensuite une nouvelle fiche où figurent trois règles « élèves » et trois exercices que les enseignants doivent résoudre en appliquant l'une ou l'autre des trois règles fausses. Ils arrivent collectivement à un constat que les règles sont fausses et que pourtant elles permettent d'obtenir la bonne réponse. Cette fiche nous montre donc la limite des exercices que les enseignants peuvent proposer dans leurs évaluations. Cette séance suscite différentes réactions parmi les enseignants :

- *Oh la, la, il faut bien réfléchir aux nombres que nous proposons dans ce type d'exercices ;*
- *Il faut leur demander d'expliquer oralement comment ils font... mais on a pas le temps ;*
- *Ce sont des erreurs que l'on découvre dans les cahiers d'évaluations donc on peut les utiliser après... ;*
- *Comment casser les représentations lorsque c'est trop ancré dans leur esprit et que ça marche pas si mal...*

À 11 h 30, les stagiaires se réunissent pour une synthèse. Les animateurs en profitent pour demander quels sont les types d'évaluation pratiquée par les enseignants dans leurs classes. Plusieurs enseignants répondent et donnent des exemples : des évaluations

intermédiaires et un contrôle en fin de chapitre, de nombreux petits devoirs maisons notés par des sourires (comme en maternelle), des évaluations orales qui portent sur les exercices faits à la maison et sur la leçon, des notes de cahiers.

L'inspecteur réagit en disant qu'il faut une évaluation diagnostique en début d'apprentissage, courte, qui doit servir à l'enseignant pour bâtir son cours. Elle n'est pas notée. Puis, il fait remarquer que l'on peut évaluer sans noter et avec des sourires mais que les évaluations nationales de 6^e peuvent servir de diagnostic. L'inspecteur précise ensuite qu'en cours d'apprentissage, l'enseignant peut procéder à une évaluation formative destinée à l'élève. Elle lui permet de savoir où il en est. Mais le professeur peut aussi proposer des devoirs à la maison, des tests, et faire verbaliser l'élève. Enfin, l'évaluation sommative, qui compte dans la moyenne, est une note à un instant donné. Un enseignant réagit en disant qu'il a cinq de moyenne à un devoir de 4^e et demande s'il doit baisser ses exigences. L'inspecteur rétorque qu'il ne faut pas laisser une moyenne de classe à cinq mais jouer sur deux tableaux : d'une part les compétences exigibles attendues des élèves et d'autre part des « cadeaux », des petits tests ou exercices répétitifs pour avoir la paix sociale. Une des stagiaires réagit de manière particulièrement virulente : « *il faut aller sur le terrain !* ». L'inspecteur répond qu'il faut faire avec le collègue unique et qu'il faut travailler sur les « compétences exigibles », que les élèves passent en 4^e et qu'on n'y peut rien, qu'il faut faire avec. Il dit qu'il ne s'agit pas de leurrer les élèves mais d'avoir l'objectif de les faire progresser. Le groupe fait une pause pour le repas.

L'après-midi commence par une discussion sur les évaluations nationales entre les enseignants et l'inspecteur. Celui-ci fait référence au *BOEN* n° 19 du 29 mai 2002 et présente le point de vue de l'institution. Il dit ainsi que l'évaluation en seconde était vécue comme contrainte et forcée même si les professeurs de mathématiques en lycée trouvaient les exercices intéressants à la différence de leurs collègues de français et d'histoire-géographie. Ces faits expliquent l'abandon des évaluations et leur non-utilisation. L'inspecteur affirme ensuite que l'intérêt des évaluations nationales est de repérer où en sont les élèves. À partir de ce constat, les enseignants peuvent mettre en place un dispositif de remédiation. Puis il dit qu'après les évaluations nationales en 5^e, il est prévu aussi des évaluations nationales à la fin de la 4^e. Il est également question de faire un bilan en 3^e mais on ne sait pas encore si cela correspondra à une nouvelle forme du brevet ou à un examen de passage pour la seconde. L'inspecteur a peur que cela crée une contrainte pour les élèves en instaurant le risque d'une sorte de « brevetage » [bachotage du brevet]. Pour lui, l'enseignant pourrait axer son enseignement sur une préparation à l'examen et non sur le programme. Il est important de pas oublier l'esprit « école de la République ».

Un enseignant lui demande pourquoi mettre en place des examens comme cela en 4^e et 3^e, si les collègues de mathématiques ne s'en servent pas, alors que cela coûte cher et que l'argent pourrait être utilisé pour autre chose comme de la remédiation. L'inspecteur précise que l'évaluation de 5^e n'est pas faite pour juger les élèves mais pour diagnostiquer leurs compétences. Le travail est fait par les enseignants qui listent les compétences et construisent des exercices qu'ils vont ensuite expérimenter dans leurs classes ce qui les amènera à connaître les connaissances de tous les élèves d'un niveau. De plus, l'évaluation n'est pas exhaustive puisqu'elle ne porte pas sur l'ensemble du programme. À un moment l'accent est mis sur la géométrie, à un autre sur la gestion de données. Les évaluations nationales, précise l'inspecteur, ne remplacent pas les

évaluations des enseignants. Leur exploitation est faite par « Casimir » et les enseignants utilisent ou non le logiciel. Ces évaluations servent davantage au premier trimestre qu'à Pâques pour mettre en place des dispositifs d'aide aux élèves. Un enseignant demande pourquoi ces évaluations comportent autant d'items et pourquoi elles étaient si difficiles cette année en 5^e du fait que certains exercices demandaient plus que la mise en œuvre de connaissances de base de la part des élèves. L'inspecteur répond que les évaluations nationales existent depuis 1989-1990 et qu'elles sont bien rodées, qu'elles tournent bien mais que ce n'est pas le cas en 5^e. Il précise qu'il s'agissait de tester les acquis de 6^e mais pas seulement. Un enseignant suggère que cela rend l'utilisation de ces évaluations difficile. L'inspecteur fait remarquer que certains enseignants avec les chefs d'établissement s'inquiètent des résultats, d'une régression possible des élèves, alors qu'on ne peut pas comparer les résultats de 6^e et de 5^e. Il rajoute qu'il convient de préciser aux parents d'élèves que ces évaluations ne sont pas exhaustives et qu'elles testent jusqu'où on peut aller en début de 5^e. L'inspecteur pense que l'année prochaine, les évaluations seront plus basiques mais il demande d'insister auprès des parents sur le fait qu'on ne teste pas le niveau des élèves avec ces évaluations. Il s'agit de savoir surtout comment et pourquoi les élèves ne maîtrisent pas certaines compétences. Pour lui, les choses seront mieux « calées » l'année prochaine.

Un professeur rebondit en lui demandant si les IDD (Itinéraires de découverte) enlèveront des heures de mathématiques en 4^e. L'inspecteur répond qu'il n'y a plus de fourchette horaire en mathématiques et que ce ne sera pas le cas. Un enseignant lui dit que le programme de 4^e est conçu pour quatre heures. L'inspecteur se défend d'avoir voulu dire autre chose que les programmes étaient conçus pour les horaires qu'ont déjà les enseignants et qu'il est donc conçu pour trois heures et demi. Un autre enseignant lui demande pour combien d'heures est conçu le programme de 6^e. L'inspecteur répond que l'on n'est pas là pour discuter des horaires, cependant un autre lui fait remarquer que dans l'académie de Nelvar, il y avait quatre heures presque partout dans les établissements non classés et qu'il s'interroge sur le fait que cela n'existe pas dans l'académie de Montespan. L'inspecteur lui précise que cette académie connaissait des difficultés et que le conseil régional s'est donné les moyens. Un professeur rétorque qu'en ZEP on perd des moyens en mathématiques. L'inspecteur réagit en affirmant qu'il ne peut pas lui laisser dire cela, que le rectorat donne les moyens mais pas forcément le conseil général, notamment dans le domaine des équipements informatiques.

La discussion se tend et l'on sent un certain énervement de part et d'autre. Un enseignant revient au programme de 4^e en précisant que même s'il est conçu pour trois heures et demi, il n'est jamais parvenu à le finir. Il demande s'il est prévu de le revoir. L'inspecteur lui dit qu'un travail commence à se mettre en place pour les 6^e, qu'une commission est convoquée, que les programmes de collègue vont être aménagés. Il poursuit en précisant que pour les 4^e, il faut faire le programme minimum puis éventuellement approfondir avec certaines classes. Pour l'inspecteur, le problème n'est pas que le programme ne soit pas fini mais que les enseignants donnent l'impression de survoler le programme alors qu'ils n'ont plus le temps de donner des problèmes ouverts. L'inspecteur pense qu'il ne faut pas aller au-delà des compétences exigibles et que les enseignants peuvent approfondir par du travail à la maison ou individualisé en fonction des compétences des élèves. Autre question : faut-il s'attendre à une généralisation des évaluations ? L'inspecteur répond en 6^e, au début et à la fin du cycle central, et en 3^e, le nouveau brevet. Un autre enseignant l'interroge sur ce que sont les heures d'aide au

travail alors que certaines classes ont deux heures et d'autres trois. L'inspecteur rappelle que cela se fait dans le cadre du projet d'établissement et que l'enseignant met le doigt sur une difficulté. En effet, le projet est construit avec une équipe pédagogique restée dans l'établissement. Un autre stagiaire fait part de son regret de la suppression des heures d'études dirigées remplacées par l'accompagnement au travail scolaire. L'inspecteur précise que c'est un choix d'établissement. Des enseignants commentent le fait que l'on peut travailler en barrettes à plusieurs tandis qu'un autre fait remarquer qu'il ne peut travailler qu'en classe entière. L'inspecteur répond qu'il faut regarder la nature du travail en équipe, se fixer un nombre d'objectifs modestes et que l'établissement dispose d'une marge de manœuvre. Le stagiaire virulent parle alors des problèmes de Dotation horaire globale (DHG) mais l'inspecteur lui fait comprendre qu'il faut arrêter et qu'elle ne veut pas écouter. À la fin de cette discussion, elle quitte le stage.

Les groupes du matin sont ensuite reformés pour travailler en atelier. Dans le groupe « fractions », la formatrice distribue quatre feuilles d'activités extraites de quatre manuels scolaires. Les enseignants doivent dire ce qu'ils pensent des activités proposées dans chaque cas. Ils constatent que celles-ci supposent toutes que l'élève maîtrise déjà les nombres décimaux et qu'il n'est pas proposé d'activités de constructions des nombres décimaux à l'aide des fractions. Dans le groupe « problèmes », il s'agit de classer par ordre de difficulté des problèmes selon une typologie expliquée par l'animateur au tableau. Celui-ci donne quelques éléments d'explication sur la difficulté/non difficulté des problèmes :

- La division ;
- Contexte proche de la réalité ;
- Beaucoup de nombres/beaucoup de chiffres ;
- Faire de tête ;
- Problème pas commun ;
- Petit dessin, schéma facile à faire ;
- Nature des nombres ;
- Grandeur ;
- Nature de l'opération ;
- Difficulté de la technique ;
- Nécessité de la procédure experte ;
- Formulation de l'énoncé ;
- Longueur de l'énoncé ;
- Vocabulaire ;
- Interprétation du résultat de l'opération.

L'animateur présente énormément de critères de classement et la typologie des problèmes multiplicatifs. La typologie n'exclut pas les variations de complexité. Il existe une classification pour les problèmes additifs. L'animateur semble s'appuyer sur les travaux didactiques de Vergnaud et sa théorie des champs conceptuels. Avant de rejoindre l'autre groupe, il demande quelques réactions sur le stage :

- *Un professeur « ancien » déclare ne pas avoir perdu son temps ;*
- *Un autre dit qu'on reçoit un peu quelque chose, donc c'est mieux ;*

- *Contente de ne pas avoir abordé l'évaluation nationale ;*
- *Je crois qu'on est pas obligé de la faire, de l'utiliser ;*
- *Intéressante statistiquement, pas dans la classe ;*
- *L'évaluation 5^e est intéressante, elle montre ce qu'on a pas suffisamment travaillé en 6^e ;*
- *Ca juge plus ou moins le travail de l'enseignant ;*
- *Moi, j'ai pas fait repérage sur les relatifs ;*
- *Problème : écrire en une seule expression ; nous, on ne travaille pas ça ;*
- *Comment faire pour rédiger des problèmes.*

La fin de la journée donne lieu à une brève présentation des travaux des deux groupes.

3. Les différences de coordination de l'action au sein des établissements

Les enseignants mettent en œuvre leurs pratiques pédagogiques à partir d'objectifs qu'ils cherchent à atteindre selon des conceptions différentes de l'enseignement des mathématiques dans la classe. Ils subissent aussi des contraintes qui ont des effets à plusieurs niveaux dans l'établissement. Ainsi des exigences curriculaires, des recommandations pédagogiques, des formes prescrites d'évaluation, des cadres imposés par la direction de l'établissement ou l'inspection, déterminent le rapport qu'ils entretiennent avec les évaluations nationales. Nous avons donc cherché à comprendre dans les établissements comment les évaluations nationales étaient interprétées et traduites et quel sens leur donnaient les acteurs (la direction de l'établissement, les enseignants, les parents d'élèves). Ces évaluations peuvent être refusées ou acceptées, légitimées ou contestées, mais nous avons voulu savoir si, au-delà de la propre perception des acteurs, leur attitude vis-à-vis des évaluations nationales pouvait s'expliquer par la forme des interactions entre les enseignants de mathématiques, par les choix opérés en termes de coopération, de convergence sur des outils pédagogiques communs, de mise en œuvre du projet d'établissement, et aussi dans quelle mesure la nature des relations entretenues par les enseignants avec l'administration et les parents d'élèves pouvaient avoir une incidence.

3.1. Le collège Poincaré : une prestation minimale

Au sein du collège Poincaré, il n'existe pas de remédiation en mathématiques. Toutefois l'établissement a mis en place un soutien concernant environ quatre-cinq élèves par classe mais les trois enseignants sont relativement approximatifs sur l'effectif. Les élèves sont pris en charge par un enseignant de mathématiques (un collègue en Cessation progressive d'activité à qui il manquait une heure) sur la base d'un engagement volontaire des élèves. En 6^e, les élèves ont quatre heures de mathématiques (le plancher étant fixé à trois heures trente par les textes officiels). Le soutien correspond à une heure tous les quinze jours mais chaque enseignant ne peut pas y envoyer plus de cinq élèves. La séance s'organise à partir d'erreurs « connues » (multiplication, division, nombres décimaux, fractions) mais sans qu'il y ait eu précédemment un réel échange entre les enseignants. Dorothée Faugel a le sentiment d'être « *passée à côté de quelque*

chose » parce que ce soutien est déconnecté des évaluations nationales. Mais l'absence d'un dispositif de remédiation en mathématiques résulte aussi du choix du chef d'établissement. Celui-ci a préféré accorder les deux heures hebdomadaires dont l'établissement disposait au titre de la DHG aux enseignements d'anglais et de français. En effet, le collège abrite des classes européennes avec anglais intensif. Par ailleurs, les heures d'aide individualisée sont essentiellement utilisées pour des ateliers de lecture.

Il n'existe guère de travail en commun entre les collègues de mathématiques, ni de travail interdisciplinaire dans l'établissement, alors que les relations entre les enseignants de mathématiques et les autres collègues sont réduites au strict minimum. De même, Nadine déplore l'absence de relations entre l'école primaire et le collège. En mathématiques, les enseignants essaient malgré tout d'adopter une progression collective parce qu'ils organisent des contrôles communs aux classes de 6^e, sans toutefois l'annoncer aux élèves ni aux parents, afin d'éviter que ceux-ci n'opèrent trop rapidement des classements. Ce contrôle commun illustre la volonté des enseignants d'aboutir à une relative homogénéisation de l'enseignement des mathématiques en 6^e. Pour ce faire, les enseignants découpent avec précision, à la semaine près, le programme de mathématiques. Ce découpage peut-être aménagé mais chaque enseignant doit être arrivé au même point que ses collègues à la fin du trimestre. Si les professeurs ne se réunissent pas entre eux, ils échangent au coup par coup des exercices et des devoirs dans leurs casiers. Cette coordination est considérée par Dorothée Faugel comme « *souple et légère* ». Nadine Martinet pense que cet échange lui fournit l'occasion de s'interroger sur sa pratique. En plus, les élèves perturbateurs font l'objet d'une signature de contrat en début d'année où ils s'engagent personnellement à se tenir correctement vis-à-vis des enseignants. Ces derniers signalent toute perturbation à la vie scolaire en la notant sur une fiche de suivi que l'élève doit faire signer chaque semaine par le Conseiller principal d'éducation et par ses parents.

En début d'année, les évaluations nationales se déroulent de manière rigoureuse, au travers de trois séances, avec minutage des séquences au chronomètre et suivi des consignes de passation à la lettre. Comme le souligne Nadine Martinet, les cahiers sont corrigés de façon mécanique. C'est-à-dire qu'au lieu de faire une correction du cahier d'évaluation élève par élève, Nadine empile les cahiers les uns sur les autres, puis procède à une correction par double page de façon à gagner du temps dans la correction. Par la suite, les évaluations nationales ne sont plus du tout utilisées au cours de l'année et la sortie des scores est à la charge du chef d'établissement-adjoint qui les édite en français et en mathématiques. Au préalable, les enseignants de mathématiques saisissent eux-mêmes les scores sur « « Casimir » » mais sans se poser de questions et sans chercher à analyser les erreurs des élèves. Une fois le codage réalisé, les cahiers sont stockés au secrétariat et les résultats sont livrés aux élèves selon la bonne volonté des enseignants. Il n'existe pas de réunion avec les parents pour commenter les réussites ou les échecs des élèves sauf pour quelques familles convoquées en petit nombre à l'issue de la publication des scores. On leur distribue alors le « profil de l'élève » qui affiche ses scores de réussite et d'échec par rapport à l'ensemble de sa classe. Un peu plus tard, les résultats imprimés par l'administration sont mis à disposition des enseignants en salle des professeurs, dans un classeur dans lequel sont rangés par classe les scores de réussite en français et en mathématiques de chaque élève. Les enseignants ont la possibilité de consulter la banque de données « « Casimir » » mais, tout comme les autres, Nadine reconnaît qu'elle n'est jamais allée voir sur l'ordinateur.

3.2. Le collège Descartes : un enjeu pédagogique pour deux enseignants

Dans la circonscription du collège Descartes, l'ancienne IEN du primaire était très normative avec les instituteurs. Elle cherchait systématiquement à classer les enseignants et les écoles en fonction des résultats des élèves en français et en mathématiques, ce qui faussait les résultats des élèves à l'entrée en 6^e, parce que ceux-ci étaient surtout le résultat du bachotage des années précédentes. Avec l'arrivée du nouvel IEN, les relations entre le collège et le primaire se sont améliorées. Une réunion a même été organisée avec les enseignants volontaires du collège (Danielle Dansot, un enseignant de français, un enseignant d'allemand) et treize instituteurs sous l'autorité de l'inspecteur. À cette occasion, les professeurs des écoles ont exprimé le souhait de réfléchir et de conduire une analyse des limites de leur travail concernant la résolution de problèmes en mathématiques. Différents projets ont été envisagés mais ils se heurtent le plus souvent à des contraintes réelles. Ainsi, la visite réciproque de classes entre enseignants du collège et du primaire s'est révélée utopique en raison de l'absence de temps disponible sur les créneaux horaires habituels et du fait de l'impossibilité de remplacer les professeurs des écoles. Mais tous se sont accordés pour reconnaître qu'il était nécessaire de spécifier la part des problèmes traités en 6^e et au primaire, et qu'il fallait envisager des progressions communes, cohérentes et bien « emboîtées ». Cette année, Danielle Dansot a présenté les résultats chiffrés des évaluations nationales ainsi que les difficultés constatées avec les élèves notamment celles concernant les acquis élémentaires attendus à la fin de l'école primaire. Du côté des enseignants du primaire, s'il n'a pas été présenté de travaux spécifiques d'élèves, l'IEN a cherché à déculpabiliser les enseignants vis-à-vis des mauvais résultats obtenus par certains élèves aux évaluations nationales.

La passation des évaluations s'est déroulée dans la semaine suivant la rentrée scolaire, pour éviter de couper le premier chapitre de mathématiques de l'année, affirme Vincent Cordier. Pour Danielle Dansot, cet avancement du calendrier permet d'éviter une fausse évaluation des élèves parce que, dans le cas contraire, la majorité des enseignants de mathématiques commencent à faire étudier l'écriture des nombres, ce qui influe sur la réussite aux items consacrés à ce thème. Le déroulement des évaluations a donné lieu à trois séquences d'une heure (en fait quarante-cinq à cinquante minutes si l'on tient compte de l'installation des élèves et de la distribution des cahiers d'évaluation) pendant laquelle les tâches ont été chronométrées. Les enseignants donnaient des consignes précises fournies par le cahier d'accompagnement selon le temps exact prévu pour chaque question. Ce sont ensuite les aide-éducateurs qui ont saisi les codes à partir des feuilles fournies par les enseignants, comme l'avait demandé l'administration du collège. Cela a d'ailleurs suscité la colère de Danielle Dansot qui pense que le codage permet d'appréhender de façon globale le profil d'un élève et que cette perception n'est complète que si l'enseignant saisit lui-même les codes. La principale-adjointe a tiré les scores et les a communiqués aux enseignants. Cette année, elle a commis une erreur de manipulation, ce qui a retardé d'autant la sortie des résultats limités à quelques données chiffrées. Cette perte provisoire de l'ensemble des résultats des évaluations nationales a cependant créé un certain émoi dans l'établissement.

Dans l'ensemble, les résultats des élèves sont moins bons cette année que l'année dernière. Le logiciel « Casimir » est maintenant installé en réseau dans l'établissement mais les enseignants se contentent des résultats globaux. Une année, la principale-

adjointe avait sorti beaucoup de graphiques, de tableaux et d'histogrammes. Mais pour Irène Favret, certains de ces résultats étaient faux parce qu'elle a elle-même retrouvé des erreurs concernant la moyenne des élèves. Elle pense qu'une erreur de manipulation a produit des scores irréalistes. À l'issue des évaluations nationales, l'administration fournit une fiche de synthèse des résultats à chaque professeur de mathématiques (synthèse de mathématique), de français (synthèse de français), et au professeur principal (synthèse des deux disciplines). À la demande des enseignants, ces synthèses comportent les scores par champ de réussite, d'échec et de non-réponse, avec pour référence la classe de l'élève et l'établissement.

Si l'établissement laisse les enseignants libres de mettre en œuvre leur pédagogie, un dispositif de remédiation existe dans l'établissement, sans qu'il soit officiellement lié aux évaluations nationales. L'horaire entre 12 h et 14 h s'explique par les contraintes de la demi-pension (souci d'alléger le nombre d'élèves au premier service) et non par un choix pédagogique. Le projet d'établissement prévoit un renforcement de l'enseignement des mathématiques en 6^e (quatre heures au lieu de trois heures trente) mais Danielle Dansot bénéficie d'une demi-heure supplémentaire de remédiation dans son emploi du temps de 6^e. Irène Favret prend ses élèves en classe entière pendant quatre heures la première semaine puis deux heures en classe entière et une heure en groupe la semaine suivante. Il semble que les emplois du temps soient très variables d'un enseignant de mathématiques à l'autre. L'administration a demandé que les groupes d'élèves participant à la remédiation soient constitués au mois de novembre après la réunion avec les parents d'élèves. Danielle Dansot juge que ce travail aurait dû commencer plus tôt de façon à mieux travailler sur les « fractions-décimaux » avec les élèves. Au sein du collège, les enseignants ont tenté une réflexion collective autour des évaluations nationales mais cette pratique n'est pas institutionnalisée. Une réunion d'« harmonisation » a été mise en place entre les enseignants directement concernés (en français et mathématiques dans les classes de 6^e et de 5^e) pour essayer de comprendre les « bons » ou les « mauvais » résultats. Quelques hypothèses et explications ont été avancées mais le travail n'a pas été poursuivi. Irène Favret ne participe pas à ces réunions, elle se contente de saisir les codes et d'« archiver » les cahiers d'évaluation. Elle ne se rend pas non plus aux réunions de l'inspection, sauf quand elle est désignée d'office.

La politique de l'établissement est de constituer des classes hétérogènes avec l'aide des enseignants à partir de la fin du second trimestre de chaque année scolaire. Depuis quelques années, les professeurs de mathématiques mettent en œuvre une progression commune par chapitres. Ils discutent entre eux, entre deux tasses de café, pendant les récréations, pour savoir où ils en sont et ce qu'ils vont faire collectivement. Cependant, à l'exception du binôme formé par Danielle Dansot et Vincent Cordier, le travail en mathématiques est relativement solitaire dans les sept classes de 6^e. Danielle l'explique par des différences dans la conception de l'enseignement des mathématiques parmi les collègues mais aussi par une différence d'investissement, voire, comme l'affirme Vincent, la lassitude de fin de carrière et la fatigue professionnelle. Cette année, avec Vincent Cordier, Danielle Dansot a prévu des travaux communs : préparation de devoirs, travail sur une heure de 5^e avec échanges d'élèves, et surtout préparation de séances de remédiation en 6^e pour lesquelles trois thèmes ont été retenus (les « fractions-décimaux », la « géométrie élémentaire », les « problèmes »). La partie du dispositif de remédiation sur les « fractions-décimaux », que nous avons particulièrement suivie, s'inspire d'un document de l'IREM, présentant des situations déjà expérimentées, ayant

pour but de former les élèves à un meilleur usage des décimaux. Cette année, l'objectif de Danielle et Vincent consiste à partir des évaluations nationales à mettre en place une remédiation pour les élèves en difficultés.

Pour Danielle Dansot, cette coopération doit lui permettre de se poser des questions différentes vis-à-vis de sa pédagogie. La fréquentation d'un autre professeur doit aussi permettre que les élèves passent d'une « *situation d'échec* » à un « *déblocage de la situation* ». Elle considère, tout comme Vincent Cordier, que les évaluations nationales sont utiles pour repérer au plus vite les difficultés des élèves pour les premières heures de remédiation. Toutefois Vincent affirmera, par la suite dans un entretien, que les évaluations nationales sont « *mises au fond d'un placard et oubliées* ». Pour lui, ce n'est pas dans la culture des enseignants d'utiliser les évaluations nationales même si les IPR de mathématiques demandent qu'elles soient plus et mieux utilisées. Vincent Cordier, pas plus que Danielle Dansot ou Irène Favret, ne cherche à sortir les tableaux complets des domaines mathématiques évalués. Ils n'utilisent pas non plus la « Banque outils » mise en ligne sur le site du ministère. Le travail commun consiste à définir les notions, à discuter de la progression du cours mais tous deux ont cherché à innover dans leur progression de 6^e avec un premier gros chapitre de géométrie sur les outils et un préchapitre sur les fractions. Pour la remédiation, qui se déroule en dehors du cours, Vincent Cordier et Danielle Dansot discutent de leur progression et des éléments à travailler mais c'est Danielle Dansot, plus expérimentée avec les classes de 6^e, qui prend les décisions. Vincent, dont c'est la première 6^e, bien qu'il ne soit plus un enseignant novice, suit les recommandations de Danielle et s'adapte en fonction de ses propositions.

3.3. Du diagnostic à l'aide individualisée : une étape difficile dans le traitement de l'information

En dépit du constat d'une utilisation faible voire nulle des évaluations nationales, nous avons souhaité poursuivre l'enquête en essayant de comprendre quelles étaient les modalités de ce refus ou de cette acceptation résignée. Nous avons donc recueilli les critiques des enseignants tout en ayant soin de les situer dans le contexte de leur usage des évaluations nationales, et en prenant au sérieux les problèmes et les difficultés qu'ils rencontraient dans la maîtrise d'outils en apparence complexes au regard de leurs pratiques ordinaires. Même si nous avons parfois rencontré une critique idéologique, les raisons invoquées par les enseignants nous ont semblé souvent intéressantes et rarement contradictoires. Certes, comme l'avaient affirmé en début d'enquête les responsables institutionnels et comme nous l'avions observé dans le stage de formation, les enseignants de mathématiques rencontrés sont dans l'ensemble assez peu sensibilisés aux questions d'évaluation, à la pratique des tests, ou à l'analyse de l'erreur. Mais leurs remarques ou leurs objections ont montré qu'ils puisaient souvent dans leur réserve d'expériences et faisaient preuve d'une certaine réflexivité sur leur pratique pédagogique. Les entretiens nous ont montré que l'une des difficultés était particulièrement liée la gestion d'une information complexe dont le traitement pédagogique ne fait pas immédiatement sens pour les enseignants parce qu'ils manquent de repères, même quand ils possèdent une certaine expertise professorale.

3.3.1. Le collège Poincaré : de la critique radicale aux difficultés d'appropriation

Nous avons vu précédemment que le collège Poincaré se caractérisait par un certain désinvestissement des enseignants vis-à-vis des évaluations nationales. Ceci est renforcé par l'absence d'un dispositif de remédiation concernant les élèves en difficultés scolaires alors que la coopération entre enseignants se réduit à la programmation de devoirs communs. Toutefois, ce rejet s'explique aussi par les positions individuelles des enseignantes de mathématiques qui, si elles sont capables parfois de juger de l'utilité des exercices présents dans les cahiers d'évaluation, se désintéressent assez fortement de leur signification et des modalités de leur utilisation dans leur pédagogie, quand elles n'adoptent pas des jugements parfois caricaturaux.

3.3.1.1. Du rejet à une absence d'intérêt pour les évaluations nationales

Hélène Tarandon est la plus critique parmi les enseignantes de mathématiques vis-à-vis des évaluations nationales. Elle considère d'emblée que ces évaluations ne servent à rien et qu'elles viennent perturber le bon fonctionnement de la classe en étiquetant les élèves dès le début de l'année. Pour elle, trois raisons majeures expliquent ce désintérêt. D'abord, elle juge que ces évaluations sont trop difficiles au regard du niveau des élèves et que si ces derniers parvenaient à maîtriser les items le travail de l'enseignant deviendrait inutile. Elle pense aussi que les erreurs sont connues depuis longtemps par les enseignants de mathématiques et que les évaluations nationales ne révèlent rien de plus. Enfin, elle considère que ces évaluations n'ont aucune conséquence pratique sur les programmes, sur le changement des méthodes de travail en CM 2, sur l'allègement de l'effectif des classes ou sur le développement du soutien aux élèves en difficultés.

Dorothee Faugel confirme ce sentiment négatif même si elle justifie ses réticences de manière moins radicale. Pour elle, les évaluations nationales sont d'abord une « *corvée* » pour les enseignants. C'est pourquoi ceux-ci essaient de les faire passer le plus tôt possible pour s'en débarrasser. De même, Dorothee ressent le décalage qui s'opère entre la nécessaire « *mise en route* » de la classe et le retard créé par la passation des évaluations ; leur introduction précoce ne permet pas de faire les révisions nécessaires avec les élèves. Tout en ayant conscience que les évaluations nationales constituent un bilan des acquis en début d'année elle pense, cependant, que la majorité des élèves ont oublié les principales notions de mathématiques pendant les deux mois de vacances précédant la rentrée des classes. D'autre part, elle juge que les élèves peuvent être déstabilisés parce qu'ils sont inquiets face à l'évaluation. Concernant les scores, l'enseignante estime que les évaluations nationales confirment la réussite ou les difficultés des élèves, mais qu'elles sont moins fiables pour les élèves possédant des scores moyens parce que la « *prédiction* » n'est pas toujours très bonne. Pour elle, ces évaluations ne font que confirmer le profil de l'élève quand elle compare un peu plus tard dans l'année ses notes aux scores obtenus initialement. Les évaluations constituent donc pour elle une sorte d'« *indication* » sur le travail potentiel de l'élève mais rien de plus.

Nadine Martinet trouve les évaluations nationales « *intéressantes* » mais elle ne les utilise pas. Elle les corrige et les cahiers lui servent à conforter son jugement sur les élèves. Depuis cinq ans qu'elle fait passer ces évaluations, Nadine a le sentiment de retrouver à chaque fois les mêmes exercices. C'est la raison pour laquelle elle ne redonne

jamais les cahiers aux élèves afin d'éviter que les parents ne préparent à l'avance leurs enfants. Pour elle, les évaluations nationales sont d'abord des « *statistiques* » permettant de constater que les élèves sont « *moins bons en calcul mental, qu'ils ne savent pas compter, qu'ils sont moins rigoureux, qu'ils font plus de fautes d'orthographe* ». Mais Nadine fait remarquer que les causes des difficultés des élèves ne sont pas répertoriées et qu'il serait nécessaire d'interroger aussi les élèves sur leur parcours scolaire pour comprendre leur manière de compter. Sur ce point, elle regrette qu'il n'y ait plus un apprentissage systématique des tables de multiplication. Pour elle, l'intérêt des évaluations nationales est relatif parce qu'elles ne permettent pas de connaître les causes des difficultés des élèves ni de dépasser le stade du constat sur ce que les élèves savent ou ne savent pas faire. Même si elle a conscience que ces évaluations ne mesurent pas l'intelligence des élèves, que le codage permet certainement de repérer un certain nombre d'erreurs, que les exercices sont assez bien faits et recouvrent les capacités attendues d'un élève de onze ans, Nadine considère que le dispositif est lourd et coûteux. Pour elle, il serait tout aussi intéressant que le ministère lui adresse un petit catalogue sur le niveau attendu d'un élève de 6^e, de façon à être mieux fixée sur ce que l'on veut lui apprendre, sur les exigences communes attendues. En attendant, ce professeur préfère s'en remettre à ses évaluations personnelles, d'autant plus qu'elle juge que les évaluations nationales n'accordent pas assez de place au calcul mental, au soin de l'élève dans la construction géométrique, ou au langage utilisé par les élèves dans la résolution de leurs exercices.

3.3.1.2. Critique et problèmes d'interprétation des exercices

Pour Hélène Tarandon, certains exercices présents dans le cahier 2002 des évaluations nationales paraissent difficiles parce qu'ils ne mettent pas au centre les techniques opératoires des élèves et qu'ils ne permettent pas d'évaluer des compétences comme savoir poser une multiplication ou une division, savoir tracer un cercle. Ces tâches d'exécution ne sont pas suffisamment prises en compte. D'autres exercices sont jugés trop ouverts, ce qui peut générer des problèmes d'interprétation pour les élèves. Le codage lui pose également problème : certaines réponses auraient été jugées satisfaisantes par l'enseignante mais elles sont codées dans les cahiers comme une « mauvaise réponse ». Le score de réussite « souhaitable » pour Hélène semble varier chaque année selon sa perception des difficultés de l'évaluation. Cette année, le seuil lui paraît correspondre à 55 %. Ce seuil est très fortement relié à sa perception de la pédagogie des mathématiques où elle se préoccupe davantage des savoir-faire opérationnels des élèves que des savoirs proprement dits (cf. *infra*). L'enseignante ne fait guère de commentaire aux élèves sur les résultats des évaluations nationales : ceux-ci sont collés dans le cahier des élèves et les parents doivent le signer. L'enseignante ne va pas au delà.

Sa collègue Dorothee Faugel, plus ouverte, s'est davantage intéressée aux items présents dans les cahiers d'évaluation. Par exemple, elle juge que l'exercice n° 3 (Utiliser les expressions « double », « moitié », « tiers », « quart ») est intéressant parce qu'il permet de « tester la maîtrise du vocabulaire de mathématiques » par les élèves mais que l'exercice n° 8 (Repérer et repasser en couleur une droite semblant perpendiculaire à une droite donnée) pose problème parce que les droites ne sont pas perpendiculaires alors que les élèves sont évalués sur leur capacité à repérer cette

propriété. L'exercice n° 6 (**Reconnaître si un quadrilatère est un rectangle et justifier la réponse**) lui semble très difficile parce que pour elle les élèves sont incapables d'expliquer pourquoi c'est un rectangle. Toutefois, la question n° 20 (**Lire et interpréter un ensemble de quatre diagrammes circulaires**) est trop ouverte et elle a généré des problèmes d'interprétation et de codage pour l'enseignante. Enfin, l'exercice n° 10 (**Mettre en place une démarche nécessitant deux étapes pour résoudre un problème numérique**) est jugé trop difficile à l'entrée en 6^e parce que, d'après elle, seuls les élèves en avance et « *au sommet* » sont capables de réussir l'exercice n° 26 (**Recourir au sens de la division euclidienne**).

Dorothee, qui possède une bonne connaissance des codes et des types d'erreur contrairement à sa collègue, a été surprise par le codage à certains endroits ou par deux ou trois exercices mal adaptés. Mais dans l'ensemble, elle considère que les évaluations nationales font appel à des techniques opératoires, une lecture de tableaux, de la géométrie et du calcul mental que les élèves savent faire à la fin du Cours moyen. Toutefois, elle avoue ne pas ressentir aussi bien les difficultés des élèves quand elle corrige un cahier d'évaluation que lorsqu'elle corrige ses propres copies. En effet, l'accaparement par le codage l'oblige à une correction très mécanique. Par la suite, Dorothee regarde plus spécifiquement les résultats de ses élèves par grands domaines de compétences, la réussite à un problème ou la maîtrise d'une technique opératoire, mais elle s'y intéresse moyennement parce qu'elle sait qu'elle devra reprendre un peu toutes ces choses avec sa classe. Il lui semble aussi difficile de mettre en place une remédiation à partir des scores parce que la constitution de groupes pose problème du fait de l'effectif important de la classe. De plus, elle éprouve des difficultés à rattacher les élèves à un profil particulier.

Nadine Martinet juge le choix des exercices intéressant mais elle considère qu'ils ne donnent pas les « *clés* » pour modifier sa pédagogie. Pendant la passation, trop de temps est accordé aux opérations de calcul mental. Elle pointe également l'absence de cheminée sur le dessin de l'exercice n° 35 (**Reconnaître une situation de proportionnalité**) qui a désorienté les élèves. Certains bons élèves n'ont pas répondu à l'exercice n° 8 (**Repérer et repasser en couleur une droite semblant perpendiculaire**). Elle l'explique par le fait que ces élèves scrupuleux ont pu avoir une hésitation et vérifier avec leur équerre. Nadine considère que le problème d'heures ou la lecture de graphique constituent aussi des exercices intéressants.

3.3.2. Le collège Descartes : les difficultés de mise en œuvre du diagnostic

Au collège Descartes, si l'investissement des enseignants est tout aussi modeste qu'au sein du collège Poincaré, il existe un consensus minimal pour restituer les résultats aux familles. De même, l'administration tend à encourager les pratiques de remédiation pour les élèves en difficultés. Ce sont sans doute ces facteurs favorables qui ont incité Danielle Dansot et Vincent Cordier à utiliser les évaluations nationales comme diagnostic et à mettre en œuvre une coopération commune. Toutefois, il nous a semblé aussi que l'engagement professionnel de Danielle y contribuait aussi largement, de part ses activités en dehors du collège comme formatrice et comme membre du groupe académique participant chaque année à la production des items au niveau national. L'observation de longue durée que nous avons conduite sur cet établissement peut aussi avoir amplifié cette bonne volonté pédagogique. Toutefois, même quand elle s'opère de

bonne foi, la mise en œuvre du diagnostic ne semble pas évidente et, loin d'incriminer les enseignants, il semble que les causes soient à chercher aussi dans la configuration des outils, qu'il s'agisse du *design* du cahier des évaluations nationales ou de la complexité du codage qui limitent de fait les capacités d'inférence sur les difficultés et les erreurs des élèves.

3.3.2.1. *Faire de nécessité vertu : une bonne volonté pédagogique*

Irène Favret fait passer les évaluations nationales depuis une quinzaine d'années. « *Au début, tout se faisait à la main* », raconte-t-elle. Mais aujourd'hui, elle vit son rapport aux évaluations nationales sur le mode de l'imposition – « *c'est obligatoire parce que c'est dans les textes officiels* » – ou de l'habitude. Découragée par les changements incessants de dispositifs pédagogiques au collège qui sont pris sur les « *heures normales* » de mathématiques, Irène estime que ces évaluations nationales ne présentent pas un grand intérêt. Elle reconnaît cependant qu'il y a eu une progression dans les exercices depuis les premiers lancements mais pour elle, les évaluations servent surtout à la comparaison entre pays. De plus, Irène Favret estime connaître par expérience et à l'avance les erreurs produites par les élèves, notamment celles concernant les décimaux. Elle a même repéré des erreurs classiques faites par les élèves comme « *faire fonctionner la partie entière et la partie décimale comme deux nombres séparés* ». Irène critique aussi la répétition des exercices dans les cahiers d'évaluation même si elle juge que globalement les résultats reflètent bien le niveau de la classe. Autre signe négatif, l'administration des évaluations lui prend énormément de temps dans son enseignement : trois séquences de trois heures pendant lesquelles elle chronomètre les tâches des élèves. Ceux-ci ne sont pas « *stressés* » parce qu'ils connaissent l'épreuve depuis le CE 2 et qu'Irène a soin de les informer au préalable que les résultats ne rentrent pas dans la notation trimestrielle.

Irène a repéré des anomalies dans les exercices, notamment l'exercice n° 35 (**Reconnaître une situation de proportionnalité et utiliser un couple de valeurs homologues pour en déterminer d'autres**) qui générerait des erreurs chez les élèves, et l'exercice n° 33 (**Déterminer l'aire d'une figure dessinée sur un quadrillage**) qui poserait un problème de délimitation de l'aire. L'enseignant considère que les codes-erreur sont facilement mémorisables tout en revendiquant le besoin d'un cahier de référence qui faciliterait le codage et permettrait de gagner du temps en évitant de tourner en permanence les pages du cahier d'évaluation. Irène Favret est capable de parler du « *profil* » de l'élève en français et en mathématiques, de comparer sa moyenne à la moyenne de la classe, de repérer les pourcentages de réussite en fonction des grands domaines de compétences. Mais pour elle, les faibles pourcentages sont essentiellement reliés aux « *lacunes* » des élèves et elle s'interroge peu sur leurs opérations cognitives.

Irène considère aussi que l'analyse de l'ensemble des items par élève prend beaucoup de temps alors qu'elle est inutile. Toutefois, pour satisfaire à la demande de l'enquêteur et avec l'aide de sa collègue de français, elle a cherché à obtenir des sorties de scores avec le logiciel « Casimir », de manière exploratoire et aléatoire. Irène a mis de la couleur sur les différents tableaux pour repérer les difficultés des élèves : tous les codes 9 sont ainsi coloriés pour repérer les élèves avec « *énormément d'échec* ». Une fois repéré l'élève en échec, c'est-à-dire dans sa terminologie celui qui est « *bon* » ou celui qui ne l'est pas, une remédiation apparaît possible mais l'enseignante ne précise pas comment

elle l'envisage : « *Il y a des erreurs qui sont pas forcément tout faux mais on voit assez vite ceux qui ont beaucoup d'erreurs* ». D'après Irène, ce relevé d'erreurs permet de repérer les « *choses* » qui sont en cours d'acquisition et celles sur lesquelles il « *faut insister un peu plus* ». À la lecture des tableaux, l'enseignante constate des erreurs qui se répètent chez les élèves, ou qui révèlent ce qui « *a été plus ou moins travaillé en primaire* » (elle cite en exemple la géométrie). Mais l'enseignante reconnaît aussi explicitement qu'elle n'est pas toujours capable de sortir quelque chose de « Casimir » et qu'elle opère par tâtonnement. Elle est du reste très critique vis-à-vis du graphique croisant les scores en mathématiques et en français et s'interroge sur l'utilité réelle d'une telle présentation. De plus, l'intitulé « *croisement des valeurs pour deux indices* » lui paraît franchement incompréhensible. Irène Favret juge également que l'analyse par items donne une réelle information sur les élèves mais qu'il lui faudrait passer beaucoup de temps pour approfondir ce type d'analyse, alors que les parents s'intéressent aux scores globaux et que les documents fournis en appui sont longs et fatigants à lire.

En remontant des scores des élèves à la nature des exercices, Irène Favret se livre à quelques autres commentaires. Les difficultés des élèves dans les exercices sont à relier au fait qu'ils ne connaissent pas certaines notions (comme parallélogramme ou trapèze), que l'absence de marquage des angles droits les conduit à se saisir de l'équerre (ce qui génère un difficile problème de vérification), qu'une mauvaise définition des aires peut poser des problèmes aux élèves et préjuge de leur niveau à l'entrée en 6^e (**exercice n°11 : Évaluer, à l'aide d'un quadrillage, l'aire de trois figures**, qu'elle juge être un mauvais exercice). Elle considère également que les élèves ont des difficultés pour ranger les nombres décimaux dans l'ordre du plus petit au plus grand. Par contre, pour elle, l'exemple du bon exercice est celui qui leur demande de compléter les égalités parce que c'est un problème de numération auquel ceux-ci sont habitués, même si le calcul mental s'est révélé être une catastrophe et si les élèves rencontrent des problèmes avec les fractions décimales. Irène Favret n'utilise guère le cahier de présentation pour comprendre la source de l'erreur ce qui ne l'empêche pas de se demander si les exercices sont toujours bien appropriés. L'enseignante juge par ailleurs que l'on demande parfois aux élèves un raisonnement trop long, notamment lorsqu'il s'agit d'appréhender des angles droits dans un rectangle avec l'équerre.

Plus généralement, Irène Favret considère que les évaluations nationales font perdre une semaine précieuse avec ses élèves. C'est pourquoi, elle se contente de saisir les codes et de ranger les cahiers au fond de son armoire dans sa classe. Irène a même conservé les banques outils de la DPD (version papier) mais elle avoue ne les avoir jamais regardées. Elle est fatiguée à l'idée de lire les termes « *champs* », « *objectifs* », « *mots-clefs* », « *type d'activité* », « *supports* », « *origine* » qui ne font pas sens pour elle. L'enseignante s'interroge sur la pertinence d'objectifs qui surévaluent les compétences des élèves. Elle considère que le codage ne favorise pas toujours l'identification des erreurs parce qu'il ne permet pas d'accéder au raisonnement de l'élève et qu'il est difficile par la suite de retracer les opérations qu'il a effectuées. Pour Irène, le fait que l'élève écrive sa réponse ne suffit pas à expliquer sa démarche : l'erreur et le chemin du raisonnement ne sont perceptible que si l'élève explique son opération. Enfin, il est très difficile de remonter du code à l'erreur. Si des commentaires accompagnent les exercices, Irène Favret aimerait que les résultats eux-mêmes soient accompagnés de commentaires.

3.3.2.2. L'élaboration du diagnostic : les limites de l'expertise professorale

Danielle Dansot a développé depuis quelques années sa propre réflexion sur les évaluations nationales qu'elle distingue de celle des professeurs de mathématiques en général. Pour elle, la plupart des enseignants sont « *saoulés* » par cette question. C'est pourquoi ils se contentent de faire passer les évaluations nationales aux élèves, et de restituer *a minima* un état des lieux aux parents. Danielle est d'abord critique sur l'histoire des évaluations nationales. Celles-ci ont été « *balancées* » sans que les enseignants aient été préparés à travailler sur des évaluations diagnostiques de cette nature. Ces évaluations sont bâties sur des compétences élémentaires et non croisées. Leur intérêt est d'être détaché de tout autre élément d'évaluation mais, pour l'enseignante, le fait de ne pas tenir compte d'autres critères est également une faiblesse. De plus, Danielle donne des exemples d'élèves pour lesquels les évaluations nationales ont montré des écarts entre les résultats en début d'année et ce qu'elle a perçu un peu plus tard. Des élèves « *très bons* » voire « *brillants* » n'étaient pas « *extraordinaires* » par la suite. Certains élèves dont les résultats aux évaluations conduisaient à les retenir pour la remédiation ont affiché par la suite un niveau réel qui ne le justifiait pas. Danielle Dansot l'explique par le fait que ces évaluations nationales provoquent du stress, voire un phénomène de « *panique* » chez certains élèves. D'autres sont lassés par l'aspect répétitif des exercices. Danielle Dansot est critique également vis-à-vis de certains objectifs qui ne tiennent pas compte de ce qu'est réellement le niveau d'un élève de 6^e en début d'année.

Plus tard, dans l'année, Danielle n'envisage pas d'utiliser les résultats des évaluations nationales pour répartir les élèves dans le dispositif de remédiation. Elle préfère partir du niveau atteint par ses élèves à ce moment-là. L'enseignante n'utilise pas systématiquement les cahiers d'évaluation dans son travail pédagogique avec les élèves, mais elle ne les rejette pas non plus. Elle pense qu'il est difficile de les utiliser de manière systématique pour chacun de ses cours, parce que cela génère une lourdeur excessive. Cette année, le choix des élèves orientés en remédiation est peu influencé par les résultats aux évaluations nationales, même si ceux-ci sont conformes au jugement de l'enseignante. Danielle peut décider avant même de connaître les résultats sur lequel des trois thèmes portera son effort : « *construction de décimaux* », « *perpendiculaires-parallèles* », « *problèmes* ». Une limite forte des évaluations nationales est que le codage s'impose par une analyse *a priori* du cheminement de l'élève. Or, comme le fait remarquer Danielle, il n'existe aucune garantie concernant ce cheminement à moins d'interroger l'élève sur ses procédures, la simple lecture du cahier ne permettant pas d'y accéder. L'évaluation diagnostique lui sert donc principalement à acquérir une information sur les élèves au même titre que les tests qu'elle construit elle-même pour sa classe. Danielle regrette en même temps de ne pas pouvoir utiliser toute cette « *matière* » et elle pense qu'il faudrait donner aux enseignants le moyen d'en faire réellement quelque chose. Concernant la banque-outils, l'enseignante critique fortement le défaut d'accessibilité des outils via Internet, la pauvreté des données mises en ligne, et les difficultés à opérer des choix ciblés pour sa pédagogie.

Vincent Cordier est plus circonspect que Danielle sur les évaluations nationales. Il estime que la démarche est obligatoire parce qu'elle est inscrite dans les textes officiels mais il ne la considère pas pour autant comme une corvée. Toutefois, Vincent est frustré à l'idée de perdre une semaine en début d'année avec les élèves, alors que tout le monde

a envie de commencer, que les élèves ont envie de travailler et qu'ils découvrent un nouvel environnement. Pour cet enseignant, les évaluations sont un outil mais pas un objectif. Le but ultime de ces évaluations nationales serait d'établir le diagnostic d'une population dès son entrée en 6^e afin d'adapter le plus possible par la suite son enseignement. Mais pour lui, les évaluations nationales ne peuvent pas évaluer des choses qu'il n'a pas vues au préalable avec ses élèves. C'est pourquoi il range vite celles-ci et préfère recourir à son propre système d'évaluation. Vincent Cordier croit que les évaluations nationales servent à faire des comparaisons entre les classes, au niveau académique et au niveau national. Il considère qu'elles donnent une image fidèle du niveau de la classe mais il pense qu'il s'agit d'une photographie à un moment donné. Cette année, les évaluations nationales lui ont permis de détecter deux élèves supplémentaires en difficultés qu'il n'avait pas repérés en début d'année. Mais, malgré cela, ces évaluations ne présagent en rien de l'évolution de l'apprentissage des élèves en cours d'année, ni même de leurs capacités réelles au moment de la passation. Vincent considère que le contexte de début d'année n'est guère propice alors qu'il fait suite à des vacances très longues, que les élèves ne sont pas encore habitués au changement d'établissement et de classe, que les notions et les outils n'ont pas été appris par tous les élèves à égalité à l'école primaire.

Vincent Cordier fait aussi remarquer que la correction des évaluations nationales prend énormément de temps. Pour lui, les élèves ne sont pas stressés parce qu'ils connaissent l'épreuve depuis le CE 2 et qu'il les informe qu'elle ne fait pas l'objet d'une notation. Malgré cela, certains items ont été ratés par 90 % des élèves de la classe. Mais Vincent ne remet pas en cause les exercices et les items qui lui paraissent relativement clairs. Il respecte les consignes et laisse les élèves gérer seuls les réponses aux exercices. Les évaluations nationales lui donnent des idées sur le type de questions qu'il peut utiliser dans ses propres évaluations au cours de l'année, en lui faisant parfois repérer certains biais à éviter, comme celui de l'exercice n° 4 concernant la symétrie (**Construire par symétrie axiale l'image d'un triangle sur un réseau pointé**). Pour Vincent, il n'existe pas de bon ou de mauvais exercice dans le cadre des évaluations nationales. Un bon exercice n'est pas forcément un exercice où les élèves réussissent mais un exercice qui permet de faire apparaître leurs difficultés et qui les conduit à se poser des questions en termes de savoir ou de savoir-faire. Les exercices doivent révéler les difficultés des élèves sur certains items. Mais de faibles pourcentages ne sont pas forcément liés aux lacunes des élèves. Les élèves ne semblent pas avoir remarqué d'incohérences dans les exercices même si Vincent avoue qu'il ne s'est pas penché en détail sur les cahiers d'évaluation avant la passation. L'enseignant considère par contre que l'analyse de l'ensemble des items prend beaucoup de temps. C'est pourquoi il n'a sorti qu'un tableau sur la numération et les décimaux. Il a entouré tous les codes 9 pour repérer les élèves avec énormément d'échecs. Une fois l'échec repéré, Vincent envisage une remédiation possible et recense les points où il lui faudra insister davantage dans son cours. Il juge également qu'il faudrait passer beaucoup de temps pour approfondir et pour que les parents s'intéressent à autre chose qu'aux scores globaux.

L'enseignant a peu utilisé le cahier de présentation pour l'analyse des exercices et des items. Il a cependant repéré quelques exercices et donne son interprétation des codes. L'exercice n° 4 (**Construire par symétrie axiale l'image d'un triangle sur un réseau pointé**) pose un problème de travail pour les élèves du fait du « *plan pointé* » remplaçant le quadrillage. Vincent juge que cela doit le rendre plus vigilant dans la façon dont il

pose les énoncés, ce qu'il mettra en pratique par la suite dans un de ses contrôles de géométrie. Les exercices sur les décimaux et le calcul mental lui ont montré que « *tout n'était pas en place* » chez les élèves. Il pense qu'il va devoir retravailler sur ces notions au cours de l'année. L'échec généralisé des élèves à une question l'entraîne à réfléchir sur sa pédagogie et la façon dont il entend aborder les chapitres. Concernant le codage, le code 2 lui apparaît peu utilisé dans les cahiers d'évaluation. Vincent souligne le différentiel existant entre les codes 3 et 4, les réponses étant considérées comme à moitié juste dans le cahier, mais comme des erreurs dans le score des réussites lors du dépouillement final. Même si l'enseignant a conscience que les codages nombreux permettent de répertorier le type d'erreur comme le stipule le cahier d'accompagnement, il n'utilisera pas ce système par la suite. Il considère que les codes 1, 2, 3, 4 correspondent à une réponse juste ou à moitié juste, donc à moitié fausse. Par contre, les autres codes 5, 6, 7, 8, 9 correspondent à des réponses fausses et témoignent d'une non-compréhension par l'élève du problème posé. Pour Vincent, ces raisons peuvent être multiples et ne sont pas forcément liées aux évaluations nationales. Toutefois, celles-ci permettent de faire émerger les confusions des élèves sur certaines notions (perpendiculaire, vertical-horizontal, segment). Les résultats sur les décimaux permettent à l'enseignant d'établir les effectifs de son groupe de remédiation dont le travail doit trouver place dans la progression mise en place avec Danielle Dansot.

3.4. S'approprier une information technique et complexe

Nous venons de voir que l'usage des cahiers d'évaluation pour mettre en œuvre une évaluation diagnostique accompagnant un travail de remédiation des difficultés des élèves n'allait pas de soi pour les enseignants de mathématiques. Il en va encore autrement de l'utilisation du logiciel « Casimir » qui gère les codes saisis par les enseignants et les transforme en tableaux de scores de réussite en fonction des grands domaines de compétences évaluées. Outre que l'information produite est difficilement traduisible auprès des parents d'élèves, le logiciel présente d'emblée une réelle complexité qui tend à désorienter les enseignants de mathématiques et à décourager son utilisation. De ce point de vue, ils se retrouvent démunis à égalité avec les familles qu'ils souhaitent informer, ce qui nuit à l'efficacité d'ensemble du dispositif.

3.4.1. Diffuser l'information aux familles : les difficultés d'une traduction

Au collège Poincaré, c'est le professeur principal qui transmet les résultats en mathématiques et en français aux familles, les résultats étant transmis par l'intermédiaire des élèves. Les enseignants de mathématiques n'ont donc quasiment aucun contact avec les parents. Dorothee Faugel, comme d'autres de ses collègues, craint que ces évaluations ne conduisent les parents à établir des comparaisons et à un classement implicite des élèves, voire de l'établissement avec d'autres collèges. Lors des réunions parents-professeurs, il lui arrive d'utiliser les tableaux de scores par grands domaines de compétences mais elle reconnaît qu'il n'est pas facile de l'exploiter avec les parents : elle parle globalement des résultats et le cahier occupe une place réduite dans la discussion. Les élèves ont pris l'habitude d'associer une note à leur score, par exemple 60 % de réussite correspondant à la note 12, et les enseignants ne semblent pas faire

grand-chose pour les en dissuader. De même, les parents d'élèves sont très sensibles aux notes et s'intéressent au score global et peu à la réussite en géométrie ou en calcul.

Contrairement au collège Poincaré, le collège Descartes s'est organisé pour la restitution des scores aux familles. Les enseignants décident entre eux d'un seuil pour recevoir les parents et leur communiquer les résultats des évaluations nationales. Pour les élèves possédant un score supérieur à 50 %, les résultats sont collés dans le carnet de correspondance et remis à la signature des parents. La rencontre est individuelle et se déroule environ cinq semaines après la passation des évaluations nationales. Le chef d'établissement est présent pour les quelques familles à problème. Les enseignants regardent la moyenne de l'établissement puis décident du pourcentage à partir duquel ils vont convoquer les parents de façon à ne pas avoir plus de cinq à six cas par classe. Lors de la réunion, les parents s'intéressent surtout aux scores et assez peu aux difficultés d'apprentissage de leur enfant. Alors que les enseignants cherchent à leur expliquer les causes de leurs erreurs, ceux-ci cherchent à établir des comparaisons entre les scores. Pour Irène Favret, l'explication donnée aux parents d'élèves se résume à une comparaison de « *moyenne* » de l'élève par rapport à la « *moyenne* » de la classe dans les grands domaines de compétences. Parfois, il lui arrive de feuilleter le cahier avec eux pour expliquer les erreurs de l'élève et la part des compétences en cours d'acquisition. Mais Irène s'en tient généralement aux scores globaux de réussite et ne rentre pas dans le détail.

Vincent Cordier essaie d'expliquer aux parents que ces résultats ne sont qu'une photographie à un moment donné et qu'ils ne préjugent pas de la capacité réelle des élèves. Mais ces familles ont souvent tendance à considérer les résultats comme un jugement et un constat d'échec pour l'élève et parfois pour eux-mêmes. La relation des parents avec leur enfant est parfois assez tendue à l'annonce des résultats même si on se contente de leur donner des scores globaux de réussite. Vincent a pu remarquer une absence de compréhension significative de certains parents d'élèves du fait de leur propre distance sociale et culturelle, surtout pour les parents d'origine étrangère. Certains ne se déplacent même plus sur convocation du principal.

Danielle Dansot a pu rencontrer huit parents sur vingt-six mais elle pense que l'annonce des résultats peut être une source d'inquiétude. En effet, la lecture des résultats bruts sans accompagnement génère de l'angoisse. C'est pourquoi elle essaie d'atténuer le phénomène en expliquant aux parents le sens des évaluations nationales. Elle leur dit que ce n'est pas une évaluation définitive mais qu'elle doit servir à partir du niveau réel de l'élève à laisser une place ouverte à l'évolution des apprentissages. Danielle prend le temps d'expliquer que cette évaluation correspond à une « *image à un instant t* », qu'elle est soumise aux conditions du jour de passation, que les résultats pourraient différer si la passation se déroulait un autre jour. Elle leur explique ensuite que les résultats ne sont pas notés mais qu'ils doivent permettre de constituer une base de départ pour démarrer les cours. L'enseignante reprend le cahier d'évaluation avec la famille, analyse avec elle les résultats par champ, cible les types de difficultés révélées par les scores, explique les projets de remédiation qu'elle compte mener dans la classe. Elle justifie aussi le principe du codage et l'usage possible des cahiers d'évaluation. Cette année, elle a décrit aux parents d'élève les trois grands thèmes de la remédiation, les façons dont elle entendait la conduire et elle a donné des indices permettant aux familles de mieux aider leur enfant. Danielle estime être parvenue à tempérer le phénomène de panique des parents en « *décrispant* » la situation. Elle pense que les parents

connaissent assez bien les champs pour lesquels leur enfant éprouve des difficultés. Par contre, l'enseignante regrette que la date de présentation des résultats des évaluations nationales soit dissociée de celle consistant à présenter l'équipe pédagogique et les méthodes de travail. D'après elle, cela tend à stigmatiser les parents des élèves possédant les plus faibles résultats scolaires.

3.4.2. Les seuils ergonomiques de « Casimir »

Dorothee Faugel semble être la seule des enseignantes de Poincaré à connaître le logiciel « Casimir ». Elle considère qu'il y a « 50 000 graphiques et tableaux à sortir », ce qui limite pour elle tout travail d'approfondissement même pour envisager une remédiation avec les élèves. Dorothee dit se trouver confrontée à un problème de définition des pourcentages à partir desquels elle doit faire retravailler les élèves. Pour elle, la remédiation se justifie à partir d'un seuil de 50-60 % parce que les élèves avec des scores plus élevés ou des scores plus faibles ne peuvent pas être pris en compte dans la gestion de la classe. Concernant les élèves en grandes difficultés, il faudrait aller doucement et revenir sur toutes les notions, ce qui est quasiment impossible. Pour les autres, il lui semble nécessaire de cibler des problèmes précis, comme les divisions, si l'on veut réellement utiliser les évaluations nationales. Mais l'effectif de la classe (vingt-sept élèves) ne lui permet pas d'envisager un travail de groupe, ce qui est pour elle rédhibitoire.

À Descartes, Danielle Dansot est plutôt critique sur l'utilisation de « Casimir ». Il y a quelques années, elle a essayé de sortir des profils d'élèves, à la demande du chef d'établissement, qui la voyait comme une spécialiste de l'évaluation. Si elle croit en l'utilité du logiciel pour faire un état des lieux global pour chaque élève, elle reconnaît éprouver des difficultés dans la maîtrise de l'outil informatique, la sortie des scores n'étant pas une chose facile. Une autre difficulté concerne l'analyse des scores obtenus : les codes donnent une information très restrictive alors que le pourcentage de réussite d'un élève dans un champ donné livre peu d'informations sur un élève. Danielle se demande si « Casimir » peut être vraiment la base de son travail de remédiation. Elle pense que le logiciel fait « *complètement fausse route* » car il incite les enseignants à analyser sommairement des grilles de pourcentages de façon univoque alors que paradoxalement ceux-ci passent leur temps à dire aux élèves que « *les statistiques peuvent dire tout et n'importe quoi* ». Vincent Cordier sait sortir quelques tableaux de scores avec « Casimir ». Mais très vite, il bloque sur de nombreuses fonctionnalités du logiciel à cause d'écrans blancs ou d'informations qu'il ne comprend pas. Il compte sur l'amélioration de sa pratique et sur ses collègues pour progresser les années suivantes mais il n'est guère traumatisé à l'idée de ne pas maîtriser les fonctionnalités du logiciel.

L'une des difficultés du travail avec les élèves sur les évaluations nationales concerne l'appropriation du logiciel « Casimir ». Nous avons ainsi repéré trois seuils de complexité dans son usage par les enseignants qui gênent l'élaboration d'un diagnostic sur les difficultés des élèves. D'abord un seuil « ergonomique » parce que le logiciel « Casimir » possède des fonctionnalités assez incompréhensibles pour un novice en informatique qui doit s'appuyer en plus sur un mode d'emploi hypertechnique. Ensuite, un seuil « statistique » : les professeurs n'ont pas forcément les compétences requises en statistiques pour croiser les données et analyser les résultats même s'il s'agit d'enseignants de mathématiques. Certes, l'enseignant expert peut normalement extraire

des dizaines de graphiques et tableaux en obtenant des scores de réussite et d'échecs de manière détaillée pour l'ensemble des items. Mais les enseignants ne voient généralement pas ce qu'ils peuvent obtenir comme information et ce qu'ils sont capables d'en faire. Ils s'en tiennent à des éléments généraux sur l'élève et la classe. Ils regardent ainsi principalement les scores de réussite des élèves, de la classe et de l'établissement sans considérer d'autres variables permettant de formuler un diagnostic. Confrontés à des tableaux de nombres et de nombreux graphiques, les enseignants, même parvenus jusque-là, jugent ces informations dans la plupart des cas illisibles et inutilisables. Enfin, il existe un troisième seuil que nous avons qualifié d'« inférentiel ». En effet, une fois les erreurs détectées par les codes, le passage de la codification à la pratique se révèle très difficile même pour des professeurs expérimentés et familiarisés avec les évaluations nationales et la didactique des mathématiques.

4. Des différences imputables à la pédagogie des mathématiques ?

Le constat de l'usage limité des évaluations nationales par les enseignants de mathématiques aurait pu justifier la clôture de notre enquête. Toutefois, il nous a semblé que la justification des bonnes ou mauvaises raisons de l'usage ne suffisait pas à elle seule, et qu'il fallait approfondir l'analyse par une étude minutieuse du travail enseignant dans le domaine de l'évaluation. Ces enseignants avaient-ils réfléchi à d'autres procédures d'évaluation jugées plus efficaces ? Quelles étaient les modalités de leur propre évaluation au regard des programmes officiels ou de leur formation en didactique des mathématiques ? Quelles conceptions pédagogiques explicites ou implicites présidaient à leur rejet ou leur usage partiel des évaluations nationales ? Mettaient-ils en œuvre une évaluation diagnostique ou formative, parallèlement à une évaluation sommative ? Comment s'articulaient leurs modes d'évaluation et la régulation des apprentissages dans la classe ? Sans toutefois nous livrer à une analyse didactique des situations mathématiques, nous avons cherché à adopter une démarche de sociologie compréhensive visant à éclairer la diversité des pratiques et du sens que les enseignants rattachaient à l'évaluation des élèves. Mais, plutôt que d'opérer une présentation globale de chaque professeur et de sa pratique, nous avons préféré opérer un classement et une comparaison du travail enseignant en nous intéressant d'abord à sa gestion de la classe, puis aux objectifs qu'ils poursuivaient en rapport à son choix de planification pédagogique, pour enfin nous intéresser aux modes d'évaluation formelle et informelle des élèves. Si ce découpage tendait à désingulariser la pratique pédagogique de chaque enseignant, elle permettait en revanche d'établir une comparaison plus fine des compétences au travail, et d'établir, au final, une typologie sociologique des modèles d'évaluation propres à l'enseignement des mathématiques.

4.1. Démarches pédagogiques et gestion de la classe

Les enseignants n'appliquent pas mécaniquement les programmes officiels mais ils les interprètent et les transforment en fonction des situations qu'ils rencontrent et des choix pédagogiques qu'ils opèrent. Parmi les tâches mises en œuvre par les enseignants dans cette traduction, la préparation des leçons constitue une étape importante et régulière. C'est une phase de structuration de la matière à enseigner, d'organisation des activités

d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que de préparation du matériel pédagogique. Chez les enseignants de mathématiques que nous avons rencontrés, beaucoup reconnaissent qu'ils planifient les séquences de cours selon un scénario prenant en compte les notions à transmettre et le temps dont ils disposent. Pour la plupart, le programme d'enseignement détermine les séquences et les étapes de l'apprentissage en même temps qu'il circonscrit les objectifs à atteindre pour l'année. Pourtant, le jugement de l'enseignant ne se réduit pas pour autant à l'application de règles de décision, même s'il cherche à planifier son action. L'évaluation des élèves relève d'un arrangement, d'une stratégie ou d'une négociation qui font partie intégrante de sa pédagogie. L'enseignant peut ainsi entretenir des rapports différents avec les élèves dans la classe, ce qui n'est pas sans conséquence sur la façon dont il envisage les procédures d'évaluation. Nous avons donc cherché à restituer l'économie des pratiques des enseignants de mathématiques et la façon dont ils planifiaient leurs séquences d'enseignement ou fixaient des objectifs d'apprentissage, afin d'éclairer, d'une part, la présence ou l'absence d'une certaine réflexivité sur leur pédagogie au regard de leur prise en compte plus ou moins grande des évaluations nationales, et d'autre part, de répertorier les fondamentaux sur lesquels ils font reposer leurs propres procédures d'évaluation des élèves.

4.1.1. Une pédagogie disciplinaire et exigeante *

Dorothee Faugel [Collège Poincaré] pense que les programmes de mathématiques changent au cours du temps et que le niveau des exigences vis-à-vis des élèves baisse régulièrement. Chaque année, elle en demande moins aux élèves de 6^e pour éviter de créer de la confusion dans leur esprit et considère qu'ils doivent connaître au minimum la « *numération* » et les « *décimaux* ». Apprendre une leçon de mathématiques ne sert à rien : il est nécessaire de faire des exercices de recherche. L'apprentissage de la leçon se fait donc au travers d'exercices et un travail à la maison jugé indispensable même si les élèves sont attentifs et écoutent en classe. L'enseignante écrit tout au tableau parce qu'elle veut que la leçon soit « *impeccable* » alors que la « *dictée* » aux élèves ne donne pas de bons résultats. Pour les rappels de cours, elle utilise des photocopies mais elle ne décompose pas le programme en une liste de compétences. D'après Dorothee, les élèves rencontrent des difficultés à comprendre le langage mathématique. Si l'activité est importante dans l'apprentissage, elle s'en tient à une notion ou à une seule activité par cours sous la forme principalement d'une reprise, d'une structuration, d'exigences en termes d'écriture et de vocabulaire. Dorothee exige des notations précises en géométrie parce qu'elle pense que les élèves écrivent n'importe comment.

Cette année, sa classe de 6^e comporte quelques bons éléments et quelques élèves en grande difficulté. Les élèves ne savent pas faire une division, affirme ce professeur, et ils sont maladroits dans le tracé avec le compas, ainsi que dans la précision et l'utilisation des mots. Les élèves se heurtent aussi à des problèmes de vocabulaire ou à l'utilisation d'instruments comme la règle ou l'équerre. L'enseignante considère que le travail de groupe et les échanges avec les élèves sont difficiles dans une classe à vingt-sept, vingt-

* Nous voudrions souligner ici les difficultés que nous avons eu à récupérer des informations sur les pratiques professionnelles d'Hélène Tarandon [Collège Poincaré]. Celle-ci, sur la défensive à la suite d'un mauvais rapport d'inspection, est demeurée très distante et méfiante dans les différents entretiens, même si elle a accepté le principe d'être suivie pendant la durée de l'enquête. Son témoignage a été, par conséquent, moins volumineux et moins dense que celui des collègues même si nous n'avons pu réaliser une observation de classe.

huit élèves. Les élèves sont incapables de rester tranquilles, d'amener leur cahier, de faire des exercices correctement. Les autres collègues se plaignent aussi des mêmes élèves. Dorothée met des notes dans le carnet quand le travail n'est pas fait. Au bout de quinze jours, elle passe dans les rangs pour voir si les élèves ont bien réalisé les exercices ou s'ils n'ont pas oublié leur cahier : si elle ne voit pas leurs productions, elle ne croit pas les élèves. Au bout de trois exercices non faits dans le trimestre, Dorothée met un zéro et la note compte dans la moyenne. Elle a déjà averti et prévenu des parents. Si les incidents sont très rapprochés, elle met une heure de retenue mais il arrive que l'élève vienne refaire le travail au fond de la classe. Dorothée explique que les élèves ont l'habitude de bouger lorsqu'ils arrivent en 6^e et qu'il est difficile de les faire asseoir sur leur chaise. S'ils deviennent insolents ou insupportables, elle n'hésite pas à mettre un mot dans le carnet de correspondance. L'enseignante définit aussi un ordre de passage strict pour la poubelle et elle adresse en permanence des consignes aux élèves : « *tu restes assis, tu te tais* », « *tu lèves la main* », « *quand tu es interrogé, tu attends que l'autre ait terminé* ». L'important est de faire passer cette « *envie de bougeotte* ». Un devoir doit se faire dans le silence complet même s'il lui arrive quelquefois de répondre aux questions des élèves. Elle avoue cependant ne pas parler beaucoup avec ses élèves et reconnaît que les élèves doivent s'exprimer à l'oral mais elle ne les envoie guère au tableau. Elle les laisse travailler par deux quand ils font des exercices en classe, de façon à ce qu'un élève puisse entraîner l'autre en jouant un rôle moteur. Si Dorothée considère l'échange d'explication entre élèves comme bénéfique, cela lui permet de gagner en rapidité et de « *décoincer* » certains élèves. Toutefois, elle change les élèves de place s'ils parlent entre eux lorsqu'ils ne travaillent pas en commun.

4.1.2. Une pédagogie de l'entraide contre le fatalisme de l'échec

Nadine Martinet [Collège Poincaré] pense que la plupart des élèves ont la capacité de bien réussir au collège et que le manque d'intelligence n'est pas la cause de l'échec. Ce serait plutôt le résultat d'une histoire personnelle ou même de la société qui ne valorise pas la « *soif de savoir* ». Nadine aimerait pouvoir mettre des « *notes d'investissement* » aux élèves. Elle trouve que d'année en année, l'enseignement des mathématiques perd de ses exigences parce qu'elle donne de moins en moins d'opérations et qu'elle a de moins en moins de réussite aux évaluations. L'enseignante utilise le manuel « Triangle » à partir duquel elle donne beaucoup d'exercices qu'elle considère comme « *bien faits* ».

Elle ne corrige pas les contrôles au tableau mais préfère s'appuyer sur l'aide mutuelle entre deux élèves. Nadine pratique aussi des corrections orales pour gagner du temps : chaque élève, par ordre, donne une réponse et le dernier élève récapitule pour l'ensemble de la classe. Il arrive aussi à l'enseignante de modifier le plan de sa classe pour la correction des devoirs. Les élèves doivent partir des erreurs qui ont été faites pour se corriger, la correction au tableau servant surtout pour des conseils et des rappels. Nadine a diminué sa demande de travail écrit à la maison même si elle estime qu'il est plus facile d'exiger l'apprentissage des leçons avant de faire les exercices. Lors de la correction, l'élève ne doit pas gommer une erreur : il doit la laisser sur le cahier afin de pouvoir l'analyser et de ne pas la reproduire la prochaine fois. Nadine corrige de manière détaillée les copies mais se demande si les élèves lisent bien ses observations.

L'enseignante s'interroge également sur les différentes techniques d'apprentissage de la division mises en œuvre au cours de la scolarité des élèves. Elle se demande quand elle

va vraiment commencer à faire des mathématiques avec les élèves, surtout s'il faut passer trois ou quatre heures à reconstruire avec eux le sens des fractions. Il faudrait savoir oublier le programme de 6^e pendant au moins un trimestre, de façon à reprendre les choses avec les élèves, c'est-à-dire les méthodes de travail, d'organisation et de présentation.

Dans son chapitre consacré aux premiers éléments de géométrie, Nadine a travaillé sur le vocabulaire et des tracés très simples, en utilisant la règle, l'équerre et le compas. Il s'agissait de repérer les confusions des élèves entre les objets géométriques et les nombres qui peuvent leur être associés. Les élèves devaient apprendre à énoncer certaines propriétés sur les parallèles et les perpendiculaires, à manipuler les outils. Nadine a utilisé un document du CRDP qui lui a servi de base pour sa leçon. Auparavant, elle s'est livrée à un travail oral avec les élèves pour dresser un inventaire de leurs connaissances. Lorsqu'un élève lui pose une question, Nadine essaie de lui répondre même si ce n'est pas au programme. Elle considère que lorsqu'on enseigne avec passion et enthousiasme, on réagit face à une classe. Sa patience lui permet de réexpliquer en fonction des besoins des élèves. Nadine se fixe un programme minimum mais ne s'interdit pas de faire certaines choses non prévues. En classe, elle se livre aussi à des répétitions de certaines définitions et de certaines méthodes.

L'enseignante envoie des élèves au tableau pour écrire la leçon : d'abord un élève qui a compris, puis un élève plus faible capable de s'appuyer sur le modèle. Il lui arrive d'en envoyer plusieurs simultanément pour faire quatre opérations en même temps. Son objectif est de toujours les valoriser. Elle envoie aussi des élèves au tableau pour vérifier leur acquis. Nadine essaie toujours d'interroger un maximum d'élèves et la gestion de la classe varie en fonction des objectifs qu'elle se fixe. L'enseignante ne pratique pas le travail de groupe parce que c'est « *mangeur de temps* ». Elle manifeste un souci de l'ordre par de fréquents rappels disciplinaires et justifie ce cadrage par la peur du regard extérieur ou la crainte que cela dégénère. Nadine souligne que la gestion d'une classe est de plus en plus difficile et que ses trente élèves ne sont pas toujours très concentrés.

Dans certains cas, les élèves peuvent se déplacer pour aider leurs camarades. Ainsi, lorsqu'elle manque de temps, l'enseignante délègue l'explication ou la correction à d'autres élèves, dans une logique d'aide mutuelle. Elle cherche à promouvoir le plus possible cette forme d'entraide pour la correction des contrôles, la réalisation des exercices, le travail à domicile. Nadine pense qu'il serait utile d'utiliser la quatrième heure de mathématiques pour le soutien, voire concentrer les heures de soutien en début d'année, parce que certains élèves sont capables de faire le programme en trois heures. Elle y voit même un moyen d'inviter les parents d'élèves à participer. Nadine a le sentiment d'aider les élèves, de les accompagner mais elle attend pour que ce soit efficace un retour de leur part. Elle pense que les enseignants ne remplissent pas toujours leur fonction notamment pour les élèves installés dans l'échec qui n'arrivent pas en sortir.

4.1.3. Une pédagogie de l'oral et de la proximité avec les élèves

Pour Irène Favret [Collège Descartes], les élèves doivent savoir s'exprimer oralement ce qui justifie l'envoi au tableau. Elle attend des élèves qu'ils expliquent leur démarche quand ils font une erreur : c'est pourquoi l'enseignante les fait parler beaucoup même si elle estime nécessaire de les « *cadrer* » quand ils sont nombreux. Au cours des activités,

Irène laisse les élèves chercher à deux et elle passe voir tout le monde. L'enseignante tolère le bruit parce qu'elle juge les échanges entre les élèves profitables et qu'en travaillant à plusieurs, on arrive à quelque chose de mieux. Elle explique la notion ou la propriété à la classe, laisse les élèves chercher, passe dans les rangs et au bout d'un moment la classe met en commun et les erreurs sont critiquées collectivement. L'enseignante reconnaît que les élèves aiment bien passer au tableau. Mais pour elle, certains élèves doivent être davantage « *approchés* » en géométrie ou en calcul. Quelquefois, il faut même « *pousser* » certains élèves pour qu'ils démarrent. Irène est toujours debout dans la classe et elle va d'un élève à l'autre. Ils lui posent des questions, viennent la voir et elle les aide à regarder leur cahier ou à chercher à tel ou tel endroit. Elle juge important que qu'ils trouvent par eux-mêmes et que l'enseignant ne leur « *mâche* » pas tout le travail. Certains élèves demandent plus d'assistance que d'autres, il faut les « *materner* » selon qu'ils sont plus ou moins autonomes.

L'activité avec la classe consiste à introduire les chapitres. Des exercices constituent une introduction au cours. D'après Irène, cette démarche relève des « *nouvelles méthodes* » qui évitent de commencer par un cours trop théorique. L'enseignante ne note rien sur les élèves et conserve tout en mémoire. De petites activités permettent de cibler des « *choses* » pour dégager ensuite une propriété. L'enseignante lance des activités en piochant dans le manuel où elle sait repérer les exercices intéressants. En commençant une activité, elle introduit une propriété qu'elle écrit dans le cours lorsque les élèves l'ont comprise, puis elle fait faire des exercices d'application pour avancer. L'enseignante donne beaucoup d'exercices et elle reconnaît qu'elle se démarque ainsi de certains de ses collègues de mathématiques. Elle évite également de faire la même chose d'une année sur l'autre parce qu'elle essaie de s'adapter à la classe et qu'elle aime la « *fantaisie* ». Irène parle beaucoup avec les élèves mais elle ne les fait pas réciter et pratique peu d'interrogations-surprise sur le cours, sauf si elle s'aperçoit qu'ils n'apprennent pas leurs leçons. L'enseignante ne cherche pas non plus à terminer le programme à tout prix parce qu'elle sait que certaines notions seront abordées de nouveau en 5^e. Dans un contrôle, Irène demande que les élèves fassent la différence entre les termes « *mesurer* » et « *calculer* » sur les angles et les triangles. Elle insiste sur le soin à apporter aux constructions géométriques. Le vocabulaire à connaître est écrit en rouge dans le cahier et Irène est stricte sur le respect de la notation. Elle attend aussi que les dessins des élèves soient propres et réalisés au crayon à papier. Irène commence toutes ses activités de géométrie par une construction sur du papier blanc. Elle aime bien donner aux élèves des « *petites astuces* » ou des « *recettes de cuisine* » pour qu'ils comprennent et possèdent des repères en mathématiques. Mais elle ne lit plus le programme depuis des années. Elle possède les « *notions du programme* » et elle sait ce qu'elle a à faire. Autrement, elle se reporte aux extraits du programme dans les manuels. Pour l'usage des instruments comme le rapporteur, l'enseignante prend sa classe en demi-groupe en bénéficiant de l'organisation spécifique de l'emploi du temps caractérisant l'enseignement des mathématiques au collège Descartes.

4.1.4. Une pédagogie centrée sur la gestion de l'erreur et la remédiation

Danielle Dansot [Collège Descartes/Remédiation] évoque peu les contenus des programmes ou de son enseignement au cours des entretiens. Elle parle surtout de la façon dont elle agit en classe. Pour elle, les élèves sont très « *assistés* », d'où la nécessité

de les stimuler en permanence. C'est particulièrement vrai avec sa classe de 6^e qu'elle dit « *materner* ». Ce rôle lui convient toutefois à « *petite dose* ». Danielle ne conçoit pas le métier d'enseignant comme un rabâchage perpétuel. Très volontaire dans sa pratique, elle a intégré le principe de l'« *entretien d'explicitation* » qui lui permet de mieux comprendre la démarche des élèves. Par des discussions ponctuelles avec eux, elle cherche à mieux comprendre leurs opérations cognitives. L'enseignante privilégie aussi le travail de groupe dans toutes ses classes et elle utilise beaucoup le jeu des questions-réponses avec les élèves, l'oral occupant une place centrale dans sa pédagogie. Elle souhaite partir de ce que les élèves connaissent ou expriment et cherche à ce que les réponses proviennent des élèves au fur et à mesure du déroulement des séquences d'apprentissage. Danielle exprime son souci de « *replacer un certain nombre de choses* » chez les élèves pour « *repartir comme il faut* ». Lorsqu'elle demande du travail à la maison, l'enseignante propose parfois aux élèves d'inventer eux-mêmes un énoncé. Elle cherche aussi de manière systématique à faire synthétiser le cours précédent par la classe.

Danielle se dit très active en classe, à toujours reprendre, vérifier, pointer le travail des élèves avec lesquels elle aime dialoguer, ceux-ci lui posant des questions sans arrêt, ce qui lui permet de repérer chez eux certaines lacunes. Elle circule beaucoup dans la classe pour vérifier ce que font les élèves. Elle en a repéré quelques-uns dont elle s'occupe systématiquement pour les faire démarrer ou pour les rassurer. Danielle essaie d'être disponible pour l'ensemble de la classe et en même temps attentive à chacun. En 6^e, elle « *colle* » beaucoup aux élèves, ce qui lui permet aussi de surveiller le contenu des cahiers. Pour circuler plus facilement dans la salle, elle a arrangé les tables en deux « *râteaux* » de façon à voir plusieurs élèves en même temps. Ainsi, en cas de travail par groupe, le déplacement des tables est facilité. L'enseignante a même récupéré de vieux ordinateurs en technologie, en pensant que le travail assisté pouvait être utile, même si pour l'instant elle n'a pas encore utilisé cet équipement. En parlant d'un nouvel élève, elle signale que celui-ci a dû, d'entrée de jeu, accepter les règles de comportement qu'elle avait fixées en début d'année. Danielle ne fait pas une affaire de la copie entre élèves. Pour elle, l'important est qu'ils produisent des erreurs afin de progresser mais elle demeure plutôt intransigente lorsqu'elle rencontre des problèmes de comportement.

Danielle fait une distinction entre remédiation et soutien. Elle appelle remédiation un travail qui permet à l'élève de repartir en deçà des prérequis qu'elle a pu évaluer. Le soutien se situe davantage au niveau des compétences travaillées. L'enseignante croit fermement à la remédiation qui permet d'en « *sauver quelques-uns* » en apportant ce qui leur manque. Cette remédiation permet d'« *inverser la vapeur* », c'est-à-dire, pour certains élèves, de reprendre pied sur des connaissances et d'être en avance sur le groupe-classe, afin qu'ils aient le sentiment d'une réussite quand la notion est abordée par la suite avec l'ensemble des élèves. À cette occasion, certains d'entre eux pourront devenir moniteurs dans la classe et se valoriser. La remédiation dépend de l'organisation de la semaine choisie par Danielle : soit quelques élèves quittent la classe, soit la remédiation s'effectue classe entière, un jeu de questions-réponses étant envisagé. En groupe restreint, la remédiation s'opère dans un travail individuel ou par binôme. Danielle intervient aussi auprès de chaque élève pour l'aider à résoudre ses difficultés. La remédiation lui donne l'occasion de faire une correction individualisée. L'enseignante utilise les matériaux accumulés les années précédentes et elle part des erreurs classiques

repérées chez les élèves. Pour le travail spécifique concernant les « *fractions et décimaux* » dans le dispositif de remédiation, elle a prévu quatre séances d'une heure.

4.1.5. Une pédagogie comme gestion collective des élèves

Vincent Cordier [Collège Descartes/Remédiation] utilise peu le manuel mais plutôt des fiches qu'il élabore lui-même parce qu'il se sent plus à l'aise dans leur usage. Le cahier des élèves est constitué de fiches collées les unes avec les autres. Vincent a pris cette habitude quand il était enseignant aux Comores, où n'ayant pas de livres il avait mis en place un corpus documentaire avec d'autres collègues. L'usage de fiches correspond aussi à un choix pédagogique parce qu'il gère mieux ainsi les exercices avec les élèves. Des rapporteurs photocopiés sur papier millimétré transparent sont utilisés afin de permettre aux élèves de mieux visualiser leur travail. Dans le programme de mathématiques, il se contente d'enseigner les « compétences exigibles ». En fin d'année, tout le programme doit être bouclé mais il peut aller plus loin si les élèves sont intéressés. L'enseignant a pris l'habitude de construire lui-même ses cours et ses exercices même s'il juge essentielle la compréhension par les élèves des notions importantes de chaque chapitre. Vincent estime qu'il faut donner des consignes aux élèves pour leur apprendre les « bases » mais aussi la façon de « présenter », « conjecturer » et « justifier ». Les compétences à atteindre sont directement liées à un chapitre. Ce professeur reconnaît qu'il existe une logique dans le programme officiel de mathématiques mais qu'il est possible de se donner du jeu, comme l'incite à le faire Danielle. Pour lui, les activités mathématiques doivent amener les élèves à construire les « notions » et les « savoir-faire » au fur et à mesure de l'avancement du chapitre. Vincent ne note rien sur les élèves : il conserve tout en mémoire et consulte parfois son relevé de notes pour juger de l'évolution de leurs compétences. L'enseignant commence généralement une activité par des exercices d'application ou par la résolution d'exercices donnés à la maison. Il fait ensuite beaucoup d'exercices. Il essaie cependant de s'adapter à la classe en variant ces activités d'une année sur l'autre.

Les élèves sont des enfants, des êtres humains, pas des objets, ce ne sont pas des idiots, affirme ce professeur. Gérer la classe consiste donc à gérer des individus différents du point de vue de leur vécu social, parental, économique, ethnique. Gérer un groupe est une sorte d'alchimie dans la relation prof-élève ou élève-élève. C'est aussi travailler sur des *a priori*, des comportements, des microsituations imprévues. La gestion de la classe est facilitée par le nombre important d'heures passées avec les élèves. Vincent est leur professeur principal par intérim depuis la défection de son collègue. Pour lui, les bons résultats et la gestion douce de la classe favorisent une bonne relation avec les élèves, qui doit les conduire à venir avec plaisir en mathématiques et à travailler. L'alchimie ne peut pas fonctionner si elle n'existe pas au préalable entre les élèves de la classe. Vincent demande aux élèves d'expliquer la notion ou la propriété, de valider collectivement la solution, et il intervient si nécessaire, le plus souvent pour formaliser en langage mathématique. En 6^e, les élèves apprécient de passer au tableau. Il estime que la plupart d'entre eux sont actifs et « natures ». Quand ils travaillent, ils ont envie de faire plaisir à leur professeur. Pour motiver certains élèves en difficultés, l'enseignant met en place des stratégies. Par exemple, il opère un changement de place tous les mois de l'ensemble des élèves afin d'éviter que ce soit toujours les mêmes au

premier ou au dernier rang. Ce changement doit permettre de ne pas défavoriser un élève par rapport aux autres.

4.2. Les objectifs et les formes de planification de l'activité pédagogique

Tous les enseignants de mathématiques que nous avons rencontrés recherchent une certaine efficacité de leur pratique pédagogique. Ils souhaitent que les élèves parviennent à maîtriser les compétences exigibles inscrites au programme officiel. Mais les moyens mis en œuvre et les finalités de cette stratégie sont souvent différentes. Au-delà des outils et des instruments utilisés, de l'usage plus ou moins important du manuel, nous pouvons distinguer les démarches pédagogiques de ces enseignants de trois manières : leur plus ou moins proximité ou distance avec les élèves, l'importance donnée à l'individu ou au collectif dans la gestion des activités pédagogiques, le souci d'un alignement des tâches des élèves ou de leur distribution dans l'espace. En termes de proximité, les enseignants n'éprouvent pas tous le besoin d'approcher les élèves dans leur apprentissage. Certains enseignants cherchent à se déplacer d'élève en élève pour surveiller leurs tâches alors que d'autres préfèrent se maintenir à distance par le jeu des questions-réponses. Sur le plan de la gestion des activités pédagogiques, certains enseignants passent plus de temps que d'autres avec les élèves en difficultés, les aidant à reformuler ou à réaliser leur tâche, alors que d'autres ont tendance à privilégier une appropriation plus collective des connaissances mathématiques. Enfin, certains enseignants manifestent l'intention d'aligner l'ensemble des tâches réalisées sur le même modèle ou le même principe, tandis que d'autres sont plus attentifs aux micro-interactions et aux différences entre élèves dans une même activité.

Par ailleurs, les objectifs d'apprentissage fixés par les enseignants se rattachent généralement à l'élaboration d'une planification de l'activité pédagogique correspondant au séquençage du programme d'enseignement. Toutefois, là aussi, il existe des différences selon que leur conception pédagogique les incline à tenir fermement les objectifs qu'ils se sont fixés ou à les transformer en fonction des situations qu'ils rencontrent. De même, le déroulement des séquences les conduit à faire face à des imprévus qui peuvent induire un rappel des consignes pour maintenir le plan initial ou les engager dans une improvisation visant à prendre compte une nouvelle information provenant des élèves. C'est dans la résorption de cette tension entre routinisation/capacités d'improvisation d'une part, et prescription de l'activité/adaptation aux circonstances d'autre part que les enseignants de mathématiques cherchent à mettre en œuvre la pédagogie qui leur semble la mieux adaptée. Ce choix va aussi conditionner les procédures d'évaluation des élèves dans la classe.

4.2.1. Prescription et routinisation de l'activité pédagogique

Hélène Tarandon [Collège Poincaré] se dit en opposition avec son inspection qui demande de faire découvrir aux élèves des notions alors qu'elle juge préférable de leur enseigner des techniques opératoires. De son côté, Dorothee Faugel [Collège Poincaré] exige des élèves au collège d'être plus rigoureux en géométrie ; il est important que les élèves possèdent leur matériel. Les élèves doivent apprendre par cœur les propriétés. En calcul, elle considère que c'est du « *rabâchage* ». Ils doivent connaître les mots mais

surtout les propriétés et les démonstrations doivent être apprises par cœur. Pour le reste, elle considère que la pédagogie des mathématiques consiste à « *apprendre, apprendre, apprendre* ». Ce qui doit être appris par cœur est écrit en rouge. L'enseignante essaie de « *cadrer* » les copies pour éviter qu'il « *y en ait dans tous les sens* », notamment quand ce n'est pas « *souligné* ». Elle pense que les élèves doivent apprendre à faire des figures soignées et avoue être très exigeante sur les précisions de vocabulaire et la terminologie. Le cahier d'exercices doit être propre et soigné même si les élèves ont le droit de « *barrer* » lorsqu'ils font des erreurs. L'enseignante pense qu'en 6^e l'essentiel de l'effort porte sur la géométrie. Il lui arrive d'écrire les objectifs du programme en début de leçon mais ce n'est pas général : elle considère que c'est un idéal à atteindre. Ses objectifs sont ceux du manuel. Attentive aux compétences acquises ou non acquises par les élèves, elle ne formalise pas d'objectifs d'apprentissage. Elle essaie d'atteindre les objectifs du programme de mathématiques. Elle dit aussi maintenir son niveau d'exigences quel que soit le niveau de la classe. Dorothée considère qu'il vaut mieux bloquer un élève que de lui laisser espérer une orientation au lycée.

Chez Hélène Tarandon, les séquences d'apprentissage sont structurées en fonction des contraintes du programme. Les cinq premières minutes sont consacrées à une vérification du cahier des élèves, les vingt minutes suivantes à un travail de correction des exercices, et le reste de l'heure à la distribution d'une fiche de cours et de nouveaux exercices sur le manuel.

Pour Dorothée Faugel, le programme correspond au sommaire du manuel de 6^e. Au début, elle ne pratique pas de rédaction avec les élèves mais des exercices à trous pour aller plus vite parce les élèves sont lents. Puis, progressivement, elle glisse vers la rédaction y compris dans les devoirs. Quand elle est « *limite* » à la fin de l'année, Dorothée donne des supports de cours avec des trous que les élèves sont obligés de lire. L'enseignante considère qu'à partir du programme il est facile de fixer des objectifs, de concevoir des devoirs pour les élèves et de les évaluer sous la forme « *je dois faire des additions* », « *je dois résoudre des problèmes* ». Avant de reprendre un chapitre, Dorothée relit le programme mais elle considère qu'une certaine routine s'est installée. Elle contrôle seulement *a posteriori* si elle a rempli ses objectifs. Toutefois elle est gênée lorsque l'enquêteur lui demande de les préciser ou de les expliquer. En effet, Dorothée travaille par chapitres du manuel qui correspondent aux leçons faites avec les élèves. Elle dit aussi planifier les devoirs pour que les élèves sachent à quoi s'attendre. L'enseignante ressent le besoin de « *cadrer* » les choses, de suivre des objectifs, de planifier les contrôles, même s'il lui arrive de revenir parfois sur le « *test* » d'une même compétence non maîtrisée par les élèves.

4.2.2. La motivation de l'élève au centre d'une action planifiée

Nadine Martinet [Collège Poincaré] juge qu'il est important que l'« *enfant* » s'applique, qu'il ait envie de se dépasser et donne beaucoup d'importance à l'application que les élèves mettent dans leur travail. Nadine aimerait qu'ils fassent de leur mieux, qu'ils prennent de bonnes habitudes. Plus que le contenu, elle souhaite partir d'une base accessible à tous comme « *savoir compter* », « *connaître sa table dans tous les sens* », « *utiliser la calculatrice à bon escient* ». Le « *désir du dépassement* » est une qualité à développer chez les élèves de 6^e. Pour Nadine, son rôle d'enseignante s'articule autour de deux « *nécessités* » : il faut prendre les élèves là où ils sont et essayer de les

faire progresser mais il ne faut pas perdre de vue les objectifs du programme. Le premier aspect exige une motivation suffisante des élèves pour laquelle l'enseignant estime pouvoir se passer d'évaluation sommative. Cette motivation demande que l'on fixe des objectifs à la mesure des élèves, comme par exemple noter le cours proprement. Ensuite, Nadine explique qu'il faut apprendre aux élèves à passer de l'envie de réussir aux moyens qu'ils se donnent pour réussir, notamment en s'installant dans le calme, en se concentrant pendant le cours. La motivation des élèves suppose de n'abandonner personne en cours de route.

Nadine Martinet décompose le programme en une liste de compétences à atteindre par les élèves. Elle distribue une fiche sur ce qu'ils doivent savoir dans chaque chapitre. Elle écrit ses objectifs sur un bout de papier mais elle n'a pas de cours structuré et s'appuie beaucoup sur les réactions des élèves et sur son expérience, même si elle sélectionne au préalable un certain nombre d'exercices. Au cours des années, elle a diminué le nombre d'exercices donnés aux élèves, avec le souci d'une progression moins rapide mais d'un approfondissement plus important des notions mathématiques. Le programme est décomposé en chapitres, eux-mêmes décomposés en objectifs, et la couverture des chapitres assure celle du programme. Les devoirs sont mis en œuvre quand Nadine le juge nécessaire. Elle dit planifier son cours en fonction des besoins des élèves. L'enseignante estime être « *dans les temps* » en termes de progression sur l'année mais lorsqu'elle est absente, elle juge nécessaire de rattraper son retard. Elle découpe le cours en chapitres de telle manière qu'elle puisse opérer des retours en arrière et vise une complémentarité entre les différentes parties. Nadine Martinet fait des contrôles quand les élèves lui paraissent prêts et elle s'ajuste en fonction des besoins. Toutefois, elle laisse toujours un temps entre les exercices faits en classe et les contrôles. Elle cherche cependant à progresser au même rythme dans ses deux classes de 6^e.

4.2.3. De la routine du plan à l'improvisation

Irène Favret [Collège Descartes] alterne les chapitres de calcul et de géométrie dans le déroulement de ses séquences d'apprentissage au cours de l'année. Elle se dit exigeante et demande de la précision aux élèves. L'enseignante souhaite qu'ils sachent bien manipuler les instruments, notamment en géométrie. Irène ne supporte pas le manuel Triangle : elle préférerait l'ancien manuel (*Cinq sur Cinq*) parce qu'il permettait de mieux travailler le vocabulaire. Toutefois, elle le jugeait confus par certains aspects, lui reprochant notamment le fait que les notions se répétaient de chapitre en chapitre et qu'il était difficile d'y trouver des exercices intéressants. Aujourd'hui, Irène utilise Transmaths mais elle demeure très méfiante parce qu'elle ne l'a guère « *pratiqué* ». D'après elle, il faut attendre un à deux ans avant de savoir si le manuel est intéressant. Irène dénonce ses incohérences, notamment la rubrique « *repérer les obstacles* » en début de chapitre qui exige des notions que les élèves n'ont pas encore vues en cours. Si la leçon dans le manuel lui semble claire, le foisonnement d'exercices mal classés et peu progressifs nuit à la construction d'un cours cohérent : les exercices ne respectent pas une progression dans la gradation des problèmes posés aux élèves, ce qui oblige l'enseignante à de constants allers et retours dans les chapitres du livre. Irène donne peu de fiches aux élèves de 6^e même si elle a pris l'habitude d'en faire depuis qu'elle a travaillé en LP : elle utilise principalement le manuel et demande aux élèves d'avoir un cahier découpé en deux (un tiers de cours, deux tiers d'exercices).

Irène Favret juge que la mise en place du vocabulaire est une priorité pour la géométrie (notamment les notations et les définitions). Le vocabulaire doit être appris par cœur et elle exige des précisions de la part des élèves. Sa préférence va à la géométrie parce qu'elle permet de mettre en œuvre un raisonnement déductif et logique. Toutefois, l'enseignante se limite au programme de base, ce qui « *marche* », c'est-à-dire les compétences exigibles. Le programme doit être bouclé en fin d'année mais Irène estime qu'elle peut aller plus loin si les élèves sont intéressés. Elle a pris l'habitude de rédiger elle-même ses cours et ses exercices même si elle utilise aujourd'hui le manuel. Il est important que les élèves parviennent à utiliser les propriétés vues en classe pour travailler avec les fractions ou mettre en œuvre ses méthodes. Toutefois, elle accepte que les élèves fassent les exercices dans le désordre. L'enseignante leur apprend à présenter correctement les opérations, en ligne, à poser le calcul et à faire une conclusion. Irène souligne l'importance des consignes données aux élèves parce qu'on leur apprend les bases, c'est-à-dire à « *écrire* », « *présenter* », « *justifier* ». Elle exige en effet que les élèves justifient à chaque fois leur réponse. Irène ne juge pas utile de décomposer le programme parce qu'il est déjà tout « *mâché* », rempli de conseils et de compétences exigibles qu'elle ne regarde d'ailleurs pas toujours. Elle trouve que le programme est bien fait mais elle doute parfois de l'ordre séquentiel et de la suite logique des chapitres. Pour elle, les compétences à atteindre sont directement liées au chapitre. Comme le programme ne change guère, c'est une question d'habitude et Irène connaît par cœur les compétences à atteindre par les élèves. Elle est aussi consciente qu'il faut faire certaines choses dans l'ordre sur le plan de la logique mathématique sinon on est un peu « *bancal* ». Elle veut bien reconnaître qu'il y a une certaine logique dans les programmes. Cependant, l'enseignante ne suit pas l'ordre du manuel : elle « *pioche* » dedans.

4.2.4. L'alignement du plan sur une progression commune mais adaptée à la gestion de l'erreur

Sans évoquer d'objectifs en termes de compétences, Danielle Dansot [Collège Descartes] décrit quelques principes de fonctionnement auxquels elle est attachée et qui sont autant d'attitudes auxquelles les élèves doivent se conformer. En effet, elle donne un certain nombre de règles au début de l'année. Par la suite, elle s'interroge elle-même pour savoir si un certain nombre de « *choses* » sont « *bien accrochées* ». Une des premières exigences vis-à-vis des élèves est la rédaction : rédaction de la démarche suivie par l'élève et de son explication. Danielle a aussi des exigences en termes de lecture. Elle demeure très attentive à l'erreur à laquelle veut donner toute sa place. Elle souhaite ainsi que les travaux des élèves ne soient pas corrigés par les parents mais que les erreurs puissent émerger en classe tout en étant attentive en permanence à ce que font les élèves. Danielle planifie ses actions en envisageant d'abord le cheminement qu'elle veut voir emprunter par les élèves. Elle sait ainsi à l'avance ce qu'elle veut tester et elle en tient compte dans la fabrication de son cours, même si elle n'écrit pas forcément ses objectifs. L'enseignante analyse le temps qui sera consacré à un chapitre de façon approximative, sans chercher à fixer obligatoirement un découpage temporel.

Vincent Cordier [Collège Descartes] est exigeant et demande de la précision aux élèves. Il souhaite qu'ils sachent bien manipuler les instruments, notamment en géométrie. La mise en place du vocabulaire est jugée prioritaire et il pense que le

programme de 6^e est une étape vers la 5^e qui doit fixer notions, savoir-faire, tout en préparant les élèves à la réflexion, la conjecture et la justification. Le vocabulaire, les notions, les propriétés que les élèves doivent connaître sont encadrés sur des fiches à l'intérieur du cahier de cours. Mais Vincent pense qu'il ne faut pas subordonner l'apprentissage de ces éléments à trop de traces écrites, surtout en 6^e. Tout au long de l'année, dans les séquences de cours, il choisit d'alterner les chapitres de calcul et de géométrie. Il choisit cette alternance parce que certains élèves se sentent mieux en calcul et d'autres plus à l'aise en géométrie. Ainsi, l'enseignant a commencé un chapitre sur les statistiques et la lecture de tableaux, puis il a fait de la géométrie (dans un chapitre long consacré aux outils et à certaines notions comme la symétrie). Il a enchaîné sur un chapitre non prévu dans le manuel sur les nombres entiers dans le cadre du travail de remédiation réalisé avec Danielle Dansot. Il s'agit de mieux préparer les élèves pour les fractions et les nombres décimaux, en retravaillant les opérations de base. La planification du cours est axée sur le programme qui sert de guide à Vincent. Il le décompose avec Danielle qui l'aide à mettre en place sa progression. Il lui arrive cependant de varier et d'inverser les chapitres. Vincent a lu les instructions du *BO (Bulletin officiel)*, des livres de cours, des documents des IREM afin de se faire une idée du programme de mathématiques et de son évolution en 6^e. Même s'il considère qu'il y a une logique dans les programmes, Vincent a pris le parti d'en jouer, avec l'aide de Danielle, qui lui a fait des propositions auxquelles il adhère. Dans le binôme, c'est Vincent qui prépare le plus souvent les chapitres de géométrie. Cependant, pour sa classe, il n'a pas prévu de progression annuelle. Il construit ses séquences au coup par coup, avec Danielle, qui possède une certaine habitude du programme, tout en respectant les indications horaires fournies par les Instructions officielles.

5. Des différences imputables à l'évaluation formelle ou informelle * des élèves

Même si les objectifs et le mode de planification varient d'un enseignant à l'autre, qu'ils ne sont pas toujours aussi détaillés et réfléchis, il est vrai que l'enseignant a besoin, pour garantir le travail et la discipline, de structurer les activités afin d'assurer une progression dans le programme d'enseignement et d'évaluer efficacement les apprentissages des élèves. Généralement, il existe une forte correspondance entre la forme et le contenu des activités réalisées en classe et la forme et le contenu des exercices proposés dans les épreuves écrites. Mais les enseignants entretiennent aussi un rapport différent aux évaluations formelles dans la manière dont ils capitalisent de l'information sur les acquis des élèves ou établissent leur verdict scolaire. Cette évaluation écrite et standardisée détermine les notes et les appréciations des enseignants au cours de l'année scolaire. Elle permet de classer et d'ordonner les élèves dans chacune des disciplines enseignées en leur attribuant une moyenne trimestrielle. Celle-ci est dotée de toutes les apparences de l'objectivité, même si le nombre de notes varie d'une discipline à l'autre et si le barème est laissé largement à la discrétion de l'enseignant. Le plus souvent au

* Nous appelons par convention « évaluation formelle », les procédures d'évaluation mises en œuvre par les enseignants qui se rapportent à une information chiffrée ou classifiée (bulletins, contrôles, devoirs, tests, grilles, etc.). Les évaluations nationales relèvent de l'évaluation formelle. L'évaluation « informelle », par opposition, repose sur des procédures d'évaluation où sont mises en œuvre des jugements non formalisés mais qui n'en ont pas moins des effets sur la réglementation des apprentissages.

collège, l'enseignant organise une série d'épreuves courtes et répétées sur l'ensemble du trimestre. Généralement, il reprend certaines des tâches exercées en classe en faisant varier légèrement les données et les consignes. Il doit arbitrer ainsi entre une évaluation des tâches proches de celles qui ont été exercées pour garantir un minimum de réussite aux élèves et une mesure des acquis dans des situations nouvelles.

En dépit des pressions institutionnelles pour formaliser leurs pratiques d'évaluation dans la classe et le besoin de fournir des preuves des capacités des élèves, les enseignants mettent donc en œuvre une approche plus large de l'élève afin de contextualiser sa réussite et d'informer de leur progression sur l'année. Cela implique non seulement une appréhension directe des connaissances de l'élève, de ce qu'ils arrivent à faire, et des efforts que ceux-ci déploient dans différents environnements de travail, mais aussi, explicitement et implicitement, des attitudes dans la classe. Celles-ci déterminent fortement les formes de jugement de l'enseignant et la façon dont il va tenir compte des progrès de l'élève et de son accomplissement des tâches prescrites. Ces jugements s'appuient sur une connaissance préalable de l'élève, c'est-à-dire d'un certain nombre d'hypothèses ou de croyances sur sa personnalité et sa valeur scolaire, sur une interprétation personnelle de l'enseignant et la formulation d'un diagnostic qui n'est pas toujours séparable de la façon dont il conçoit et met en œuvre des tâches spécifiques dans la classe. Ainsi, si certains enseignants partent d'une même organisation, d'un même programme, ils n'auront pas forcément la même progression, les mêmes intérêts dans l'activité, les mêmes interprétations sur les attitudes et les comportements des élèves au travail, ce qui influencera leurs pratiques d'évaluation.

5.1. Capitalisation des acquis et formalisation du jugement de l'enseignant

Une des variantes possibles dans l'évaluation formelle des enseignants est qu'ils fixent des objectifs et interprètent les performances des élèves de manière différente. Selon le rythme propre des devoirs ou des contrôles, selon l'insistance plus ou moins forte sur certains acquis ou compétences à acquérir, selon la flexibilité ou la souplesse donnée à la procédure d'évaluation elle-même, les enseignants de mathématiques vont capitaliser une information qui aura des effets en retour sur la manière dont ils formalisent leur jugement, c'est-à-dire dont ils rendent un verdict sur les bulletins trimestriels des élèves ou au moment du conseil de classe. En soulignant ces procédures, nous avons voulu rendre des variations observées tenant à la malléabilité mais aussi à la complexité de la gestion de l'« évaluation sommative » par les enseignants.

5.1.1. Une conception rigoriste de l'évaluation formelle

Dans le cours d'Hélène Tarandon [Collège Poincaré], une première évaluation a lieu au début de chaque séance. À partir de leur cahier, les élèves doivent présenter leurs exercices en notant à gauche la date et le numéro ainsi qu'en entourant leur réponse. De cette manière, l'enseignante vérifie et signe de manière systématique tous les cahiers. Si le travail n'est pas fait, Hélène écrit un mot aux parents dans le carnet de correspondance et demande à ce qu'il soit signé. Dans l'introduction de la séquence de cours, elle envoie cinq élèves auprès du tableau et du rétroprojecteur : ceux-ci sont chargés de corriger les différents exercices donnés lors du dernier cours. Les corrigés sont ensuite discutés et repris en classe. Une deuxième évaluation a lieu de manière

impromptue au travers d'une petite interrogation surprise de cinq minutes sur le cours ou à propos d'un calcul. Il s'agit pour l'enseignante de vérifier les acquis et le travail régulier des élèves. Enfin, un troisième type d'évaluation a lieu tous les quinze jours et dure une heure. Hélène Tarandon privilégie les évaluations à l'écrit parce qu'elle juge que cela lui permet de mieux juger du travail des élèves alors qu'à l'oral seuls deux ou trois seulement sont actifs.

L'approche de Dorothée Faugel, moins caricaturale, n'en est pas moins tout aussi béhavioriste. Elle fait faire un contrôle aux élèves quand elle a revu quelque chose, c'est-à-dire quand elle a fait des exercices et rabâché : le devoir consiste principalement à revoir un chapitre. Il lui arrive également d'utiliser l'interrogation surprise pour voir ce que les élèves ont à l'esprit et leur donner des habitudes de travail régulier. L'épreuve dure de cinq minutes à un quart d'heure. Elle est conçue comme une interrogation orale sur une définition à savoir par cœur. Dorothée estime que les élèves ont souvent de bonnes notes et qu'il s'agit là d'une source de motivation. Elle fait moins d'interrogations de ce type dans le courant de l'année parce qu'elle s'est rendue compte que cela faisait chuter les moyennes des élèves. Dorothée teste généralement ce qu'elle est en train de faire avec les élèves et elle les prévient lorsque l'évaluation opère des retours en arrière dans les chapitres. L'enseignante ne fait jamais d'évaluation avant le lancement d'une activité parce qu'elle estime qu'elle n'en a pas le temps. Mais il lui arrive de différer le contrôle prévu lorsqu'elle sent que les élèves ne sont pas prêts. Ne prenant jamais de notes sur les situations il lui arrive de revoir un exercice si elle sent qu'il est mal passé auprès des élèves ou bien qu'à partir de l'observation des erreurs, elle s'aperçoit que certains exercices ont été mal compris. Dorothée regarde son cahier de notes et saisit la moyenne quand elle prépare les bulletins trimestriels. Le comportement des élèves est gardé en mémoire pour le conseil d'enseignement, le jugement sur les élèves étant cependant très associé à leurs notes. L'enseignante revient parfois en arrière pour reprendre quelques notions. Elle réfléchit également aux connaissances transmises et à la façon dont les élèves ont réalisé l'activité. Ces réflexions lui servent à mieux préparer ces activités pour l'année suivante et à évoluer dans sa pratique enseignante mais elle ne refait jamais la leçon pour un élève donné. L'enseignante ne consulte jamais les dossiers des élèves pour se faire sa propre opinion mais elle sait à l'avance qu'un élève va souffrir parce qu'il a déjà un an de retard. Pour elle, les difficultés de ces élèves en retard ne datent pas de la 6^e. Les évaluations nationales ne font d'ailleurs que confirmer ces difficultés même si quelques élèves s'en sortent : à partir de 70 %, Dorothée considère que les élèves « *tournent* ». Pour elle, cette différence s'explique par le travail fourni : il y a des élèves « *volontaires* » et d'autres qui baissent les bras. D'après l'enseignante, certains élèves ont des problèmes de motricité et de représentation dans l'espace.

Dorothée demande aux élèves que les contrôles soient signés par les parents et les fait coller dans le cahier d'exercices. L'enseignante fait deux à trois devoirs dans le trimestre mais elle ne note jamais les cahiers parce qu'elle estime qu'elle est là pour noter les mathématiques et non du papier. Le devoir bilan (en fin de chapitre) est noté sur 40 alors que les autres devoirs (tous les quinze jours) sont notés sur 10 ou sur 15 avec quelquefois un exercice supplémentaire noté sur 5. Dorothée se livre à des interrogations surprises pour stimuler les élèves. Dans le bulletin trimestriel, elle fait des appréciations sur le soin mais la note doit refléter principalement le niveau en mathématiques de l'élève. Les mauvais comportements ou les conduites perturbatrices donnent lieu à des

mots dans le carnet mais pas à une note. Toutefois, l'enseignante menace les élèves d'un zéro s'ils essaient de copier ou bien elle divise la note par deux en l'absence de preuves, l'oubli du matériel est également sanctionné. Dans les devoirs, elle s'arrange pour qu'il y ait un minimum accessible au plus grand nombre : dix points sont à atteindre facilement, douze pour l'élève qui va un peu plus loin, et dix-huit lorsque c'est très bien. Dorothée reconnaît que dix points est vécu comme un seuil psychologique par les élèves. Elle donne des exercices sur les compétences exigibles et le « hors-compétence » est évalué sous la forme d'un bonus récompensant les meilleurs élèves mais il ne fait pas partie des vingt points. Pour ce professeur, le fait de ne pas terminer un exercice fait partie de la « *culture de la matière* » et elle considère qu'il faut éviter une évaluation trop facile ou trop difficile pour les élèves. L'enseignante adapte le contrôle en fonction de l'estimation du niveau des élèves en termes d'apprentissage. Elle mélange les interrogations ponctuelles et les contrôles-bilans sur des chapitres ou des parties de chapitre. Les notes sont une « *carotte* » pour les élèves ou une « *épée de Damoclès* » sur leur tête. Elle considère qu'un petit noyau d'entre eux dont la moyenne tourne autour de 10 va chuter au second trimestre, du fait de devoirs globaux plus difficiles.

5.1.2. Une dimension rétroactive de l'évaluation formelle

Dans les contrôles, Nadine Martinet [Collège Poincaré] s'arrange de telle sorte que certains élèves ne fassent pas tout correctement. Il y a ce que les élèves doivent absolument savoir et des petites finesses qui sont importantes mais placées à la fin du contrôle. Nadine considère aussi que le professeur peut évaluer l'effort de l'élève mais qu'il y a parfois des discordances entre la réalité décrite par l'élève (ou ses parents) et ses résultats scolaires. Toutefois, l'enseignante avoue manquer de moments propices pour en discuter avec d'autres collègues. Elle établit sa moyenne à partir de trois ou quatre gros contrôles et des petites notes de travaux faits à la maison. Quelquefois, elle donne aux élèves un travail de correction d'erreurs à la suite du contrôle puis elle refait un second contrôle. De cette manière, Nadine estime qu'elle peut évaluer une compétence plusieurs fois. L'enseignante pense que sa perception de des élèves évolue au fur et à mesure qu'elle capitalise les notes de la classe. Il lui arrive ainsi de réajuster son jugement au moment du bilan de fin de trimestre. Des élèves se sont mis au travail alors que d'autres se sont « *endormis sur leurs lauriers* ». Depuis le début d'année, Nadine a noté des différences dans les résultats entre ceux qui se sont « *endormis* » et ceux qui sont dans le « *refus scolaire* ». Pour les contrôles de fin de trimestre, l'enseignante essaie de fixer un niveau correspondant à la réalité même s'il lui arrive aussi de donner des « *petits travaux* » ou des « *petits contrôles* » pour ne pas décourager certains élèves. Elle considère cependant qu'il existe un « *risque* » de s'adapter à l'échec et de renoncer à ce que chaque élève donne le meilleur de lui-même.

L'enseignante estime par ailleurs qu'il n'y a pas que la note et qu'il faut tenir compte de l'appréciation envers l'élève. Pour faire un bilan, elle fait confiance à sa mémoire et n'utilise pas l'écrit, alors qu'elle reconnaît perdre quelquefois des informations sur les élèves. Un contrôle systématique en fin de chapitre peut donner l'illusion d'avoir des meilleures notes, mais l'important est de savoir les notions sont réellement maîtrisées par les élèves. Nadine juge que le redoublement peut être profitable à l'élève mais qu'il existe une pression forte pour faire passer ceux qui n'ont pas le niveau. Certains d'entre eux courent à l'échec alors que le redoublement, bien expliqué, peut être bien vécu. En

milieu d'année, Nadine sait déjà que huit à neuf élèves vont redoubler dans la classe. Elle se sent obligée d'évaluer dans la mesure où les objectifs fixés par le système scolaire visent l'acquisition de diplômes et de compétences. Son attitude serait différente si elle pouvait transmettre un savoir-faire pour le plaisir. Mais les objectifs du système ne lui semblent pas clairs : on laisse passer des élèves alors que les résultats ne sont pas atteints.

5.1.3. Une vision traditionnelle de l'évaluation formelle

Pour les contrôles comportant du calcul, Irène Favret [Collège Descartes] distribue deux sujets différents aux élèves pour éviter la copie : elle donne le même texte mais elle modifie les nombres. En s'appuyant sur le programme, elle fixe des objectifs à partir desquels elle conçoit les devoirs pour les élèves. Irène mémorise leurs réussites et leurs difficultés sans prendre de notes. Il ne lui faut pas plus d'un trimestre pour qu'elle sache estimer le niveau d'un élève. L'enseignante estime qu'elle doit suivre les directives de son inspecteur et qu'il lui faut au moins trois devoirs dans le trimestre, ceux-ci sont donnés en fonction des chapitres terminés. Dans les devoirs, Irène essaie de donner une progression aux exercices avec des difficultés croissantes. D'une année sur l'autre, dans ses contrôles, elle est capable de repérer les erreurs que vont faire les élèves. Il lui arrive de mettre des notes sur 10 pour des petits devoirs ou pour des interrogations de cinq minutes en début de cours. Avant de faire un bilan, Irène demande aux élèves de réviser le chapitre. À l'oral, elle ne pose jamais la même série de questions aux élèves. Elle dit bien connaître ses élèves et pose des questions pour voir si l'élève a compris ou s'il faut lui réexpliquer (notamment pour les timides qui n'osent pas lever la main). En les interrogeant, elle se rend compte de leur compréhension. Elle leur demande aussi d'expliquer l'exercice, ce qu'ils ont fait, en insistant mais sans toutefois les traumatiser.

Irène estime qu'elle est obligée de revenir en arrière parce qu'un chapitre fait appel à des connaissances déjà vues antérieurement. C'est à partir de là qu'elle voit si les élèves possèdent les acquis nécessaires pour progresser. Elle juge s'il est nécessaire de compléter, de revoir, de réviser. Souvent, Irène essaie de suivre ses élèves en 5^e pour conforter leur acquis. Elle pense qu'évaluer et enseigner sont indissociables et que l'enseignant fait les deux en même temps. Ce professeur reconnaît qu'elle n'utilise pas sa mémoire quand elle fait appel à une évaluation « *spontanée* » : cela correspond à un contrôle rapide sur la leçon qui permet de voir si les élèves maîtrisent les acquis de la dernière séquence (celui-ci dure environ dix minutes). L'enseignante distingue cette forme d'évaluation des bilans établis à la fin de chaque chapitre (comme par exemple un contrôle sur « *la construction des angles avec utilisation du rapporteur* » ou sur « *savoir dessiner une figure géométrique comme le triangle* »). L'évaluation « *spontanée* » correspond aussi à un mode d'interrogation orale mais Irène ne note pas les élèves parce qu'elle considère que cette forme d'évaluation ne permet pas d'être juste du fait de l'impossibilité d'établir des critères objectifs, pour les mêmes raisons les cahiers ne sont pas notés. Au moment des corrections, elle refuse de regarder le nom de l'élève de façon à ne pas être influencée par des critères sociaux ou le contexte même si elle sait qu'une notation n'est jamais impartiale. Si l'enseignante met des points concernant la présentation en géométrie, elle est soucieuse de comprendre aussi pourquoi l'élève ne réussit pas, ce qui la conduit parfois à consulter le dossier scolaire pour connaître ses « *antécédents* ». Au premier trimestre, la moyenne de la classe était de 12, les moyennes

s'étalant de 3,7 à 17. Le 12 s'explique par l'importance des révisions en début d'année et des exigences moins importantes de la part de l'enseignante. Irène se préoccupe de l'échelle de notation quand elle fait ses devoirs : elle évalue ce que les élèves doivent savoir faire mais elle met quelquefois un bonus pour les élèves qui vont plus vite. Elle donne parfois des petits contrôles sur 10 pour encourager les élèves : ils sont « *heureux quand ils ont 10* ». Le contrôle-bilan de fin de chapitre est noté sur 20 tandis que les contrôles sur la leçon sont notés sur 10. Au conseil de classe, elle qualifie les appréciations qu'elle porte de « bateau » notamment celles concernant la régularité dans le travail, l'apprentissage des leçons, des remarques concernant l'approfondissement du travail et les problèmes de compréhension de l'élève.

5.1.4. Une conception didactique de l'évaluation formelle

Danielle Dansot [Collège Descartes] pratique quatre types de travaux d'évaluation avec les élèves. Le premier type correspond à une évaluation diagnostique, de préparation, qu'elle ne note pas. Elle considère que l'information résultant de cette évaluation lui est destinée. Si elle doit la réutiliser avec les élèves, elle le fera sous forme de « *tâches à erreur* ». Cette évaluation sert à éveiller l'attention de l'enseignante sur un certain nombre de difficultés des élèves. Sur le modèle des évaluations nationales, Danielle conçoit des tests-photographies de l'état de la classe à un instant « t », qui lui permettent d'observer les acquis des élèves sur lesquels elle peut appuyer sa pédagogie. Cette évaluation n'est pas pratiquée sous la forme d'un test global : il s'agit d'un petit exercice portant sur un prérequis nécessaire à une notion. Les réponses proposées sont alors regroupées au tableau. L'évaluation peut correspondre à un questionnement oral. Danielle prépare aussi des tests-diagnostic de type QCM. Le deuxième type d'évaluation consiste en une autoévaluation des élèves qui leur permet de se situer par rapport aux cours précédents. Les travaux demandés ne sont pas très longs. Dans une certaine mesure, l'enseignante n'impose pas un sujet commun et sollicite les élèves pour qu'ils inventent eux-mêmes des questions en imitant un modèle pratiqué antérieurement. Le troisième type correspond à des évaluations en cours d'acquisition. Le quatrième type d'évaluation est une « *évaluation de type sommatif* ». Les élèves possèdent dans leur cours des éléments qu'ils doivent connaître et savoir faire à la fin d'un chapitre. Il ne s'agit pas d'une liste de compétences annoncées par l'enseignante au préalable mais d'un compte rendu écrit des savoirs (savoir-faire, savoir-dire, savoir-expliquer). Un devoir de synthèse survient généralement à la fin d'un cycle de cinq à six séances. Il est toujours différé par rapport à la fin d'un cycle, de l'ordre d'une dizaine de jours, de façon à laisser aux élèves un temps d'assimilation. Ceci permet éventuellement à Danielle de donner un travail à la maison, même si cette pratique n'est pas systématique en 6^e.

La structure du devoir respecte bien les objectifs à atteindre. Danielle note les compétences exigibles des élèves qui sont placées généralement dans des exercices différents, le devoir portant sur un chapitre. Mais certains peuvent porter sur deux ou trois chapitres avec des questions qui « *mixent* » différentes notions. Elle ne corrige jamais immédiatement les exercices et elle rend un devoir, l'enseignante donne un corrigé ou laisse du temps aux élèves pour réagir. Elle juge prioritaire d'avoir une trace pour analyser le travail des élèves, ce qu'elle ne peut faire à l'oral. Danielle fixe des objectifs à atteindre et juge que la compétence acquise est maximale si ceux-ci sont atteints. Ces compétences sont fixées par le programme. Si elle utilise le terme

« *objectif* » en 3^e, en 6^e elle préfère utiliser le terme « *ce que je dois savoir* », plus compréhensible par les élèves. L'enseignante pense qu'il faut être crédible par rapport à la communauté éducative (élèves, parents, institution) et que les évaluations sommatives doivent correspondre à la valeur réelle de l'élève au lycée. Toutefois, il lui arrive de moduler une note quand elle juge important pour l'élève d'obtenir la moyenne alors qu'il lui manquait un demi-point. Mais, pour elle, l'évaluation doit être la plus objective possible, bien préparée, et adaptée à des critères choisis à l'avance.

5.1.5. Une évaluation formelle obligée et résignée

Pour Vincent Cordier [Collège Descartes], la note est ressentie comme une obligation, mais ce bilan obligé ne détermine pas forcément le passage d'un élève d'une classe à l'autre. En effet, lorsque le redoublement n'apporte rien de plus à l'élève en grandes difficultés, Vincent estime que l'on peut autoriser le passage. Pour lui, le système du collège unique condamne certains élèves à l'échec permanent même s'il reconnaît qu'une minorité parvient à s'intégrer dans les Maisons familiales rurales (MFR) ou dans la formation en alternance. Vincent suit les directives de son inspecteur et ne fait pas plus de trois contrôles par trimestre. Il ne veut pas surcharger les élèves et les devoirs sont établis en fonction des chapitres terminés. Cet enseignant recherche des exercices résolubles par les élèves même s'il lui arrive d'ajouter un exercice plus difficile pour les meilleurs, celui-ci étant intégré en plus de la note sur 20. En classe, il essaie d'évaluer les capacités des élèves à mobiliser des outils dans des situations moins connues, de façon à aller un peu plus loin le jour du contrôle. Les élèves sont toujours prévenus à l'avance mais l'enseignant met en place parfois des petits contrôles. La moyenne de la classe se situe un peu au-dessus de 13. Vincent juge qu'il a affaire à une bonne classe lorsqu'il compare avec les résultats de ses collègues. Toutefois, il ne se préoccupe pas de l'échelle de notations lorsqu'il établit ses devoirs : il évalue ce que les élèves doivent savoir faire même s'il lui arrive de mettre un bonus pour les élèves qui vont plus vite. Les évaluations nationales ne sont pas utilisées pour dresser un bilan des acquis des élèves. Vincent préfère s'en remettre à ses propres évaluations. Alors que les évaluations nationales plaçaient sa classe au sixième ou septième rang des classes de 6^e, les résultats du premier trimestre montre que celle-ci est au deuxième ou troisième rang, ce qui marque selon ce professeur un décalage important entre la photographie du début d'année et le résultat du travail des élèves au bout de deux trimestres.

5.2. Évaluation des élèves et critères de jugement

Nous avons vu que l'évaluation formelle est le produit de conventions respectées par la majorité des enseignants : elle se limite généralement au programme d'enseignement, elle correspond à ce qui a été étudié en classe, elle aborde une gamme diversifiée de notions et d'exercices, elle présente un niveau de difficultés raisonnable en rapport avec les capacités des élèves, elle se prête à une correction jugée équitable qui s'appuie généralement sur un barème. Toutefois, la référence à ce type d'évaluation ne suffit pas à comprendre les pratiques individuelles des enseignants ni leurs perceptions des élèves dans le contexte de la classe. On a vu que les professeurs de mathématiques intégraient de manière différente les exigences des évaluations nationales dans leurs pratiques pédagogiques et qu'ils s'accommodaient, à leur manière, des tensions et des contraintes

qu'elles véhiculent. Il paraissait donc souhaitable d'étudier cette forme d'accommodation en analysant le type de réponse que font les enseignants de mathématiques pour gérer un certain nombre de tensions liées à l'évaluation dans le contexte de la classe, sur la base des décisions et des orientations qu'ils donnent aux activités pédagogiques avec les élèves. À la fois, ceux-ci cherchent à remplir leur rôle professionnel et à enseigner le programme prévu par les instructions officielles. De même, certains enseignants sont capables de faire une distinction entre une évaluation sommative et une évaluation formative. Mais, nous avons pu observer parfois des différences dans les formes d'évaluation informelle qu'ils mettent en œuvre dans la classe et les évaluations formelles auxquelles on leur demande de se conformer, selon qu'ils privilégient la mémoire des élèves, une gestion individuelle ou collective, qu'ils établissent des critères d'efficacité, qu'ils cherchent à éliminer toute part de subjectivité ou au contraire à formaliser leur jugement. De même, selon qu'ils retiennent tel ou tel mode de qualification des élèves, tel ou tel jugement sur l'activité dans la classe, les enseignants adopteront des comportements différenciés dans le domaine de l'évaluation.

5.2.1 Une catégorisation forte et parfois stigmatisante

D'une manière générale, Hélène Tarandon [Collège Poincaré] explique l'échec des élèves par un manque de travail ou des particularités culturelles ou sociales. Ainsi, les Maghrébins auraient davantage de problème de situation dans l'espace, tandis que les enfants de divorcés seraient plus désorganisés, et qu'un élève gaucher aurait tendance à donner un travail sale et brouillon. Pourtant, elle considère que « *le plus nul* » peut s'en sortir s'il suit les techniques de résolution qu'elle donne en classe. En effet, Hélène met l'accent sur les savoir-faire qui sont assimilés à des recettes, à une sorte de cahier des charges que les élèves doivent respecter. Ses exigences les plus importantes consistent à comprendre le vocabulaire, savoir tracer et savoir « *dire ce qu'ils font* ». Si les élèves ont compris ce niveau d'exigences, il ne fait pas de doute pour l'enseignante qu'ils sont en mesure de progresser.

Pour Dorothee Faugel [Collège Poincaré], la classe présente un profil tout à fait « *classique* ». C'est une classe « *quelconque* » où les élèves du « *milieu* » vont être tirés par les « *bons éléments* ». Au cours du trimestre, une série d'activités débouche sur un devoir où les sujets sont croisés et combinés. Dorothee ne parle pas beaucoup avec les élèves mais il lui arrive de poser une question à l'ensemble de la classe plutôt qu'à un élève individuellement. Les échanges et les réponses lui permettent de prendre connaissance des erreurs faites, ce sont des erreurs-type qui reviennent assez souvent. Cette enseignante pose énormément de questions sur les erreurs qui se répètent dans les situations de cours, notamment lorsqu'elle sait que « *ça va coïncider* ». Il lui arrive de partir d'une fausse figure ou d'un faux exemple pour faire réagir les élèves. Ce travail sur les erreurs-type lui permet de leur rappeler des règles élémentaires mais elle n'a pas conduit de réflexion approfondie sur le statut de l'erreur : elle a seulement une certaine habitude avec les erreurs qui resurgissent régulièrement dans la classe.

Dorothee estime que les élèves ne savent pas faire la division. Ils sont maladroits dans le tracé avec un compas ou dans l'utilisation ciblée de certains mots. Les élèves se heurtent énormément à des problèmes de vocabulaire ou à l'utilisation d'instruments comme la règle ou l'équerre. L'enseignante affirme que le travail des élèves est parfois « *sale et raturé* », que les élèves sont « *malhabiles* », que comprendre un énoncé ou un

problème relève parfois d'un travail en français. Les élèves ayant un an ou deux ans d'échec en mathématiques sont difficiles à récupérer. Il lui semble complexe de les remotiver sous prétexte qu'ils changent d'établissement en arrivant en 6^e. L'idéal serait d'épurer le « *passif* » du primaire et de « *récupérer* » les élèves « *tout neufs* ». Dorothée se demande également s'il est bien utile de faire rabâcher la multiplication. Sa classe de 6^e comporte de bons « *éléments* » mais certains élèves ont de grandes difficultés de comportement. C'est pourquoi elle insiste pour le travail soit fait correctement, que les élèves n'aient pas de chewing-gum ni de casquette conformément au règlement intérieur. De même, Dorothée est très vigilante sur la présentation et la mise en forme de leur travail. Si elle a conscience des erreurs cognitives qu'ils peuvent commettre, l'enseignante s'attache à cibler les élèves à problème dès le début de l'année. Elle évite d'apporter son aide lors des interrogations écrites en renvoyant systématiquement les élèves à l'énoncé et à la consigne : ce sont des mots qu'ils ont appris et qu'ils doivent connaître. Lors de ces devoirs, Dorothée enlève des demi-points si le langage est incorrect sauf pour l'orthographe qu'elle estime ne pas être de son ressort. Elle considère cependant qu'une copie ne rend pas compte des efforts ou de la facilité de l'élève même si le contrôle est une « *sanction* » pour l'élève qui n'a pas travaillé ou a bâclé son travail. L'évaluation à l'oral se résume à une note de participation.

Dorothée apprécie les capacités du bon élève à sa vitesse d'exécution et celle du mauvais à sa lenteur. C'est pourquoi il est parfois nécessaire de « *secouer* » ce dernier, quitte à aller voir ce qui se passe pour le « *pousser un peu* ». Elle dit à l'élève ce qui est faux, ce qui est juste. Malheureusement, certains élèves sont incapables d'écrire et l'enseignante s'en aperçoit lorsqu'elle donne un exercice à l'ensemble de la classe. Parfois, l'élève qui ne souhaite pas rendre une copie blanche met n'importe quoi. Dorothée travaille à partir de nombreux exemples pris dans le manuel. Elle considère que le mode principal d'évaluation est l'écrit même si elle a conscience d'une évaluation « *fugitive* » où elle sent la classe, ce qui se passe, comment les élèves réagissent. Cela la conduit à improviser parfois en fonction de ce retour d'information mais, dans ces moments-là, elle évalue la classe et non l'élève. Dorothée se dit intéressée par les procédures d'autoévaluation mais elle trouve la tâche énorme à réaliser d'autant plus qu'il faudrait travailler par groupe de niveaux. En une heure de cours, l'enseignante essaie d'interroger au moins une fois tous les élèves. Elle a établi ses propres profils : les « *élèves en difficultés* », les « *excellents* », les « *moyens* », les « *qui s'accrochent* », les « *qui baissent les bras* », les « *bons qui n'en font pas trop* », les « *bons qui s'accrochent* », « *ceux autour de 10* ». Elle considère aussi que les problèmes posés par la compréhension des consignes vont en s'accroissant quand on « *rajoute des couches* » et quand les « *fondations ne tiennent pas* ». Au bout de deux mois, Dorothée dit s'être rendue compte du fonctionnement de chaque élève. Dans l'entretien, l'enseignante fait état d'un élève en grande difficulté qui nécessite une réorientation en SEGPA. Un autre, avec une moyenne de 10, pose problème. Dorothée a remarqué aussi des élèves en difficultés du fait de leur comportement « *ascolaire* ». Une autre redoublante, qui connaît des problèmes psychologiques et physiques est jugée « *grosse* » et « *agressive* » par l'enseignante. Pour elle, la majorité de ces difficultés sont liées à des problèmes de comportement.

5.2.2. Un jugement compréhensif et facilitant

Sur certains dessins de géométrie, Nadine Martinet [Collège Poincaré] laisse la possibilité aux élèves de recommencer plusieurs fois afin d'améliorer leur note. L'élève peut ainsi prendre conscience que plus il s'investit, meilleur est son résultat. Nadine distribue des fiches qui récapitulent tout ce qu'ils doivent savoir à la fin d'un chapitre. Ces recommandations sont systématiquement passées en revue avant le contrôle. De manière répétitive, l'enseignante se livre aussi à des exercices de calcul mental pour tester les progrès. Mais elle ne met pas de notes d'oral sauf quand elle évalue la maîtrise du langage mathématique grâce à un système de bonus qui vient s'ajouter aux notes trimestrielles. Toutefois, si un élève ne connaît pas la définition demandée par l'enseignante un jour donné, il peut se rattraper quelques jours plus tard. Nadine accorde une importance particulière au travail donné à la maison. Elle observe la démarche des élèves et parle souvent avec eux pour qu'ils puissent évoquer leurs difficultés. L'important est de « *faire le point ensemble* » avant le contrôle ou le devoir. L'enseignante envoie beaucoup d'élèves au tableau, surtout les plus faibles, pour « *faire le point* » à la fin d'un chapitre. Elle considère que l'évaluation est indissociable de son enseignement de mathématiques.

Nadine cherche à « *sonder* » l'envie de réussir des élèves, leur envie de se dépasser. Pour elle, une des charges de l'enseignant est de voir comment les élèves abordent leurs tâches, quelles sont leurs attitudes, s'ils copient ou non les uns sur les autres, comment ils réalisent l'activité demandée. À partir de là, elle estime qu'elle peut modifier leur comportement. Pour évaluer la performance des élèves aux différents contrôles, l'enseignante fait appel à sa mémoire de manière instantanée et parce qu'elle connaît bien ses élèves. Elle ne cherche pas à évaluer toutes les compétences dans un chapitre mais en choisit quelques-unes : elle « *fait les choses comme elle le sent* ». Au travers des fiches, Nadine vise à amener les élèves à une autoévaluation des leurs connaissances. Au-delà de la rédaction, elle cherche à développer la capacité des élèves à s'interroger sur la validité d'un résultat. C'est pourquoi lorsqu'un élève s'aperçoit de l'« *énormité* » de son résultat, il peut récupérer des points supplémentaires. Par contre, il est pénalisé s'il n'explique pas suffisamment sa démarche. L'enseignante a conscience de l'écart existant entre la perception que l'on a du travail des élèves et ce qu'ils font réellement. Ainsi, des élèves qui paraissent sérieux en classe ne le sont pas toujours tandis que des élèves qui « *bougent* » passent énormément de temps à travailler chez eux. Nadine cherche à prendre en compte l'origine sociale des élèves. Les élèves qui n'ont pas de « *chance* » doivent mettre « *les bouchées doubles* » et elle doit les aider en ce sens. L'enseignante se remet en cause quand les résultats aux contrôles ne sont pas à la hauteur de ses espérances : est-elle parvenue à mettre en œuvre une première étape de motivation ? Les élèves ont-ils des problèmes de méthode ? Savent-ils bien gérer le temps de l'épreuve ? Autant de questions qui témoignent, selon elle, du fait que les élèves ne connaissent pas toujours bien les règles du jeu même si Nadine reste persuadée qu'ils ne sont pas moins intelligents aujourd'hui qu'hier. Mais elle estime que les élèves n'ont pas conscience de l'enjeu de la sélection, parce qu'ils passent de classe en classe sans que l'on tienne compte des efforts réalisés.

5.2.3. Un jugement compréhensif mais exigeant

Irène Favret [Collège Descartes] évalue les élèves au moyen de contrôles et elle propose du soutien aux élèves à partir des erreurs repérées dans les exercices donnés en classe. L'enseignante aime faire des corrections au tableau parce qu'elle peut y envoyer individuellement les élèves pendant qu'elle passe dans la classe contrôler les activités. Elle leur pose aussi des questions pour se rendre compte de leur degré d'acquisition. Irène exige que les élèves expliquent leur raisonnement et qu'ils ne se contentent pas de mettre la réponse : dans le cas contraire, il lui arrive de mettre zéro. Par contre, elle juge qu'une erreur de calcul est moins grave qu'une erreur de raisonnement même si les élèves doivent toujours justifier leur réponse. Irène a conscience qu'il existe différentes sortes de raisonnement chez l'élève et elle reconnaît qu'il peut y avoir des écarts par rapport à ses attentes, qu'il est difficile de prévoir à chaque fois comment les élèves vont réagir. Le travail pédagogique consiste dans une préparation pour anticiper les erreurs, dans une révision pour conforter les acquis mais aussi dans le repérage préalable des difficultés des élèves.

Si l'évaluation est un « *bilan des échecs* » après la correction du devoir, c'est aussi à partir de là que l'enseignante définit sa remédiation même si elle considère qu'il existe des « *cas désespérés* » parmi ses élèves. L'évaluation constitue également un bilan de l'action de l'enseignante et il doit être positif. Irène ressent la note comme une obligation, un bilan obligé différent toutefois des évaluations nationales parce qu'il est plus important aux yeux des élèves. Mais cette note renvoie à des choses différentes et un élève peut avoir progressé sans que la notation ne capte cette progression ou sans que celle-ci ne rende compte des efforts réels de l'élève. C'est pourquoi, la note doit être accompagnée d'un commentaire sinon elle ne sert à rien. Mais Irène estime que la notation doit être « *vraie* » parce qu'elle détermine le passage de l'élève d'une classe à l'autre. L'important est que les résultats soient « *honnêtes* ». L'enseignante mémorise les réussites et les difficultés des élèves en faisant appel à sa mémoire. Il ne lui faut pas plus d'un trimestre pour qu'elle sache estimer le niveau d'un élève. Irène découvre ses élèves à la rentrée et repère rapidement ceux qui ne comprennent rien. Elle considère que sa classe de 6^e n'est pas très autonome mais qu'il s'agit d'un objectif à atteindre pour la fin de l'année. Ses élèves demandent beaucoup d'assistance et, dès le début d'année, l'enseignante s'est aperçue que certains avaient des capacités de raisonnement alors que pour d'autres, c'était « *catastrophique* ». Irène distingue assez facilement l'élève « *scolaire* » ou celui qui a « *un petit déclic* » de ceux qui sont « *peu courageux* ». Elle pense que les élèves attendent tout du professeur. Ils ne savent pas se poser des questions et réfléchir au pourquoi de ce qu'ils font : ils attendent la solution. Les élèves sont « *assistés* » et n'ont pas le « *goût du travail bien fait* ».

5.2.4. Un jugement comme élément de diagnostic

Au travers d'une évaluation diagnostique, Danielle Dansot [Collège Descartes] dresse un état des lieux des acquis, considérant que l'élève qui fait son entrée au collège. L'enseignante n'informe pas les élèves au préalable sur ce qu'elle va faire mais elle s'intéresse à leur prérequis. Quand elle « *ramasse* » un travail parmi quelques élèves, elle oriente aussi le choix de ses travaux futurs. L'enseignante ne juge pas les élèves qui s'expriment oralement même si elle mémorise la meilleure participation de certains, elle

n'a pas l'habitude de mettre des notes pour l'oral. Parfois, elle octroie des « *bonus* » en étant plus généreuse dans l'arrondi de la moyenne. Elle tient surtout à ce que les élèves s'expriment beaucoup à l'oral mais elle ne veut pas évaluer cette pratique, cela risquerait d'être un frein au développement de l'expression des élèves. Danielle explique ce choix par son vécu personnel et considère que l'accès à la pensée des élèves et aux motifs de leurs erreurs est primordial. Elle cherche à comprendre « *ce qui se passe dans leur tête* ».

L'enseignante pratique régulièrement des contrôles qui ne sont pas forcément notés, par exemple en facilitant l'échange de travaux entre les élèves pour caractériser des réussites ou pour leur permettre de mettre en commun certaines de leurs incertitudes. La relation avec les élèves est importante, ce que Danielle qualifie de « *ressenti* ». Si les élèves n'adhèrent pas à une activité et ne parviennent pas de façon autonome à réaliser le travail demandé, l'enseignante préfère abandonner. Elle procède à des corrections de travaux écrits en essayant de ne pas regarder le nom de l'élève même si elle est souvent tentée de l'identifier. Elle écrit beaucoup sur les copies d'élèves (références, questions, codes) pour que les élèves puissent se positionner et se rendre compte de leur valeur en mathématiques. Les codes utilisés ne sont pas toujours pris en compte dans l'élaboration de la moyenne. Danielle ne met pas de notes avant la fin septembre. Elle passe trois semaines à travailler avec la classe avant de se poser la question de l'évaluation. Elle se dit même « *déculpabilisée* » par rapport à la question du nombre de notes qu'elle présentera au conseil de classe même si, en définitive, elle récupère trois à quatre devoirs en classe et le même nombre de devoirs à la maison.

En commentant les résultats ou les capacités des élèves, Danielle constate parfois des « *performances* » moins bonnes aux évaluations nationales que celles constatées plus tard dans la classe. Elle l'explique par la fragilité de certains élèves devant l'épreuve. Les résultats et les attitudes des élèves sont liés. Par exemple, lors qu'elle parle d'un élève qui « *réagit très bien* », elle pense que ce sera un très bon élève. Elle observe également des élèves qui « *ont le regard qui pétille* », signe qu'ils sont en phase avec l'enseignement, des élèves qui « *aiment ça* », un élève qui « *est habitué à lire, à chercher* », qui « *aime chercher* ». Cela lui permet de porter un diagnostic qu'elle estime assuré sur le devenir de ces élèves, notamment ceux qui vont poursuivre des études (par exemple un élève venant d'un « *milieu porteur* »). Elle constate également des difficultés parmi certains élèves, lorsqu'elle évoque un « *mauvais élève* », un élève qui « *ne travaille pas du tout* ». D'après elle, d'autres élèves en difficultés rencontrent des problèmes de compréhension et ils ont parfois du mal à mémoriser. Mais Danielle est capable de faire la différence entre le comportement difficile d'un élève et le fait qu'il soit « *bon* » ou « *intelligent* ».

5.2.5. Un jugement par l'échange et la confiance

Dès le début de l'année, sans avoir le résultat des évaluations nationales, Vincent Cordier [Collège Descartes] commence à évaluer les élèves par le jeu des questions-réponses en classe mais aussi sur la base des premiers résultats d'une interrogation écrite. À partir des contrôles donnés en classe et des erreurs qu'il a lui-même repérées dans les exercices ou dans les réponses orales, il propose du soutien aux élèves en difficultés. L'enseignant procède souvent à des corrections au rétroprojecteur en utilisant de nombreux transparents qui reprennent les photocopies distribuées aux

élèves. Il lui arrive d'envoyer des élèves près du rétroprojecteur pendant qu'il passe derrière les autres pour contrôler leur activité. Vincent pose de nombreuses questions pour se rendre compte de leur degré d'acquisition des notions et des outils mathématiques. Il demande souvent à la classe de valider la réponse de l'élève interrogé et il corrige ensuite s'il le juge nécessaire. Cette démarche est une composante importante de son système d'évaluation. En effet, l'échange de messages entre élèves lui permet de préciser les notions mathématiques jugées essentielles et d'évaluer leur degré de compréhension. S'il laisse les élèves se débrouiller, il a conscience que le but n'est pas de les laisser face à leurs difficultés mais plutôt de les aider à progresser.

Vincent construit lui-même ses devoirs écrits à la fin de chaque chapitre, après en avoir discuté avec Danielle Dansot. Ils partagent tous les deux des contrôles communs en 6^e, en fonction de ce qui a été traité dans les chapitres et des compétences exigibles par le programme de mathématiques. Si l'objectif est de mesurer les performances des élèves à un moment donné, l'échec n'est pas forcément rédhibitoire pour Vincent. Il conçoit que l'élève évolue dans ses apprentissages et qu'il peut comprendre à un autre moment, après avoir revu les causes de son échec. Des contrôles intermédiaires sont parfois effectués pour évaluer les difficultés des élèves sur des points particuliers et pour envisager les changements à opérer dans sa pédagogie en prévision du contrôle terminal. Il considère que l'enseignant est capable d'évaluer l'effort fourni par l'élève au-delà de la note et que ses résultats aux contrôles n'en sont pas forcément le reflet. Pour ce professeur, un élève peut travailler énormément tout en ayant des résultats moyens alors qu'un autre peut avoir d'excellents résultats en travaillant peu, sans compter ceux qui ne travaillent pas et ont des résultats faibles. C'est pourquoi le résultat chiffré doit s'accompagner d'un commentaire rendant compte de l'effort accompli.

Si Vincent s'aperçoit qu'il subsiste des difficultés dans la résolution d'un exercice du fait de réponses incohérentes des élèves, il peut être amené à différer la synthèse ou à la correction pour aider l'élève ou les élèves en difficulté. Lors des contrôles, il lui arrive également d'évaluer des savoir-faire (comme un tracé à main levée) sans pour autant mettre une note chiffrée. Il est important que tous possèdent un outil identique pour que leur compréhension technique soit simplifiée et que s'établisse une meilleure coopération entre l'enseignant et ses élèves. Vincent considère que la confiance et le plaisir d'être en classe permettent d'améliorer les capacités et les résultats des élèves. Il semble accorder peu d'importance aux cahiers des élèves dans son évaluation. Leur vérification ne donne pas lieu à une réaction ou à une sanction particulière.

L'enseignant exige surtout qu'ils expliquent leur raisonnement mathématique, les réponses approchant les notions vues en cours pouvant toutefois être considérées comme bonnes. Sur ce point, Vincent s'en tient à l'évaluation des compétences exigibles par le programme même si le dépassement de cet objectif est parfois un moyen de valoriser certains élèves. Néanmoins, l'enseignant a soin de ne pas déstabiliser les élèves. Ceux-ci doivent apprendre leur leçon et les techniques vues en cours mais il a conscience qu'il peut exister des écarts par rapport à ces attentes, qu'il est difficile de prévoir comment les élèves vont réagir, ou comment ils vont interpréter ses questions. L'évaluation est d'abord un bilan des réussites et des difficultés après la correction du devoir. Elle est aussi un bilan de l'action de l'enseignant, ce qui peut l'engager à revoir sa stratégie de cours si, par exemple, les échecs ont été nombreux sur un contrôle. Dans ce cas, Vincent essaie de retravailler le chapitre à partir des notions ou savoir-faire mal assimilés par les élèves. Enseigner et évaluer sont indissociables et définissent la remédiation, même s'il

est difficile d'intervenir auprès des élèves en grande difficulté. L'enseignant ne pose jamais la même série de questions aux élèves. Il ne sait pas à l'avance comment le cours va se dérouler et comment les élèves vont réagir dans les activités. Pour capitaliser l'information sur les élèves, il n'utilise pas sa mémoire mais le relevé de notes ou, le plus souvent, l'interrogation orale.

D'après Vincent, chaque élève a sa chance selon ses propres qualités. Le fait d'être professeur principal dans la classe lui permet cependant d'avoir une vision plus fine et plus rapide des difficultés des élèves. Il lui faut un trimestre pour se familiariser vraiment avec une classe. La consultation du dossier de l'élève, les discussions avec l'assistante sociale et les autres collègues, lui permettent de se faire une première opinion. Mais l'enseignant compte beaucoup sur son appréciation personnelle en situation, les attitudes des élèves étant fortement induites par le type de relation qu'il entretient avec eux. Vincent « découvre » ses élèves à la rentrée et repère ceux en réussite ou en échec. Cela lui permet de gérer sa classe, d'aller questionner certains élèves en fonction des questions posées et des réponses attendues. Cette année sa classe est jugée relativement autonome même si les élèves demandent beaucoup d'assistance ou manifestent parfois de l'inquiétude.

6. Des différences imputables à l'évaluation en situation ? *

Dans les travaux sur l'évaluation, une attention particulière a été accordée à l'« évaluation formative », conçue comme une évaluation en cours d'apprentissage permettant de remédier aux difficultés des élèves sans que celle-ci s'inscrive dans une notation. Mais si cette notion montre le rôle que joue l'évaluation dans le questionnement et l'observation des élèves par l'enseignant, elle tend à intégrer dans un mot-valise différents répertoires du travail enseignant et à minorer le fait que l'évaluation est socialement située et construite. En effet, les enseignants mettent en œuvre des activités et des tâches dans la classe et ils recherchent les réponses des élèves mais celles-ci sont parfois difficiles à interpréter. De même, les élèves ont parfois du mal à suivre la progression de l'enseignant et ils essaient de donner du sens à la situation. La notion d'évaluation formative part du principe que les enseignants peuvent facilement reconnaître et interpréter les réponses des élèves et traiter sans problème leurs difficultés et leurs erreurs. Mais le contexte et le langage utilisé sont aussi importants dans la perception que peuvent avoir les élèves des tâches données par l'enseignant. Ainsi, même s'ils ne répondent pas à la question, ils peuvent connaître la réponse ou lui donner un sens différent de celui attendu par l'enseignant. C'est pourquoi nous avons voulu comprendre comment des formes particulières d'évaluation donnaient lieu à des relations spécifiques entre l'enseignant et les élèves en même temps que les objectifs d'apprentissage différaient d'un enseignant à l'autre. À travers l'observation de classe en situation, nous avons cherché à décrire comment les enseignants géraient les productions des élèves et leurs réponses verbales et quels jugements étaient réellement mis en œuvre dans le contexte de l'enseignement des mathématiques. Ceci nous a conduits à explorer les relations entre les formes d'évaluation informelle mises en œuvre par le professeur et les procédures d'apprentissage mais aussi les procédures de contrôle nécessaires à la réalisation de ses objectifs pédagogiques. Il apparaît que l'approche

* Pour différentes raisons qui tiennent à des problèmes de calendrier, des incompatibilités d'emploi du temps et à la défection de l'un des enquêteurs, nous n'avons pas pu réaliser une observation de la classe de Dorothée Faugel.

pédagogique des mathématiques, le cadre des connaissances mobilisées par l'enseignant, la nature des réponses faites aux élèves, la mise en œuvre des tâches révèlent là encore différentes formes d'évaluation en action avec des effets significatifs sur l'implication des élèves dans l'apprentissage.

6.1. Une évaluation très normative et dissuasive

La classe d'Hélène Tarandon [Collège Poincaré] est une salle classique formée de quatre rangées comportant en colonne quatre doubles tables. Trois élèves sont seuls au fonds de la classe. Le rétroprojecteur est placé à droite de la salle sur l'estrade et fait face au bureau situé à gauche. Les déplacements d'Hélène s'opèrent surtout en frontal devant les quelques élèves qui participent et un peu sur le côté gauche. Le côté droit n'a donné lieu qu'à un seul déplacement en début de cours pour la vérification des exercices.

Scène 1 : L'ordonnement des consignes

En début de cours, Hélène Tarandon appelle cinq élèves pour corriger au tableau les exercices 7, 8, 9, 17 et 18 donnés lors du précédent cours. Les exercices sont extraits du manuel *Triangle* des éditions Hatier.

Exercice 7 :

Quelles sont parmi les fractions suivantes celles qui représentent des nombres plus grands que 1 ?

$12/6$; $5/7$; $_{-}$; $67/100$; $55/11$

Comment les trouver très rapidement ?

Exercice 8 (à faire de tête)

Simplifier les fractions suivantes :

$2/4$; $35/35$; $15/3$; $30/40$; $3/12$

Exercice 9 (à faire de tête)

Recopier et compléter les égalités suivantes :

$2/3 = ?/15$; $34/4 = 17/?$; $300/1000 = ?/10$; $2 = ?/100$

Exercice 17

A/ Dessiner un carré de 4 cm de côté ; colorier $_{-}$ de ce carré

B/ Tracer un segment [AB] de 10 cm de longueur ; représenter $7/5$ de ce segment

C/ Représenter par des dessins les fractions : $2/7$; $1/3$; $4/10$; $9/4$

Exercice 18

Sur une droite graduée comme ci-dessous placer les points :

A($1/4$) ; B($1/2$) ; C($5/4$) ; D($3/2$)

Hélène est très directive avec ses élèves à qui elle demande d'exécuter une tâche bien précise : faire telle tâche, effacer, se positionner, recopier. Pendant que les cinq élèves écrivent au tableau, l'enseignante fait le tour de la classe en commentant le travail des élèves de façon très vindicative, comme l'illustre cet extrait :

« *ABCD, moi, j'en veux pas. Tu vois très bien que tu n'écoutes pas les consignes. Ce n'est pas ce que je demande. Cela fait le troisième ou le quatrième exercice que l'on fait là-dessus et tu n'es toujours pas capable de le faire !* »

Scène 2 : Vérification et jugement très critique

Hélène vérifie le travail de tous les élèves en commençant par le côté gauche et elle signe tous les cahiers. Puis elle demande aux élèves de lire la page 57, les activités n° 4 et n° 5 pendant qu'elle écrit les références au tableau avant de reprendre son tour de classe.

Activités. Franchir les obstacles

Fraction « nombre »

Multiplier les fractions décimales

[4] Trouver, par deux méthodes différentes, une fraction égale à $2/10 \times 3/100$

[5] **Additionner des fractions décimales**

Trouver, par deux méthodes différentes, une fraction égale à $2/10 + 7/10$ et une fraction égale à $3/10 + 5/100$

Hélène demande aux élèves de manière assez virulente de lire les énoncés pour « *voir comment ils vont pouvoir faire* » mais de ne surtout pas faire les exercices. Puis elle adresse deux remarques très critiques à deux élèves :

« *Tu n'as toujours pas compris ça. C'est mauvais. ça veut dire que tu n'es pas revenu en arrière et que tu n'as pas corrigé comme il faut tes exercices !* »

« *Ca, c'est pareil, c'est pas bien, toi tu commences à moins bien travailler, au début c'était bien et maintenant...* »

Hélène continue son tour de la classe en distribuant dans la même tonalité louanges et critiques aux élèves concernant leur travail. Puis elle s'adresse à la classe entière en reprochant aux élèves de ne jamais revenir en arrière. Pour l'enseignante, ce sont des exercices qui ont déjà été faits et la classe est restée plusieurs séances sur le même exercice.

Scène 3 : Une correction très dirigée

Hélène reprend la correction de l'exercice n° 7 au tableau (sauf le n° 18 qui a été corrigé par un élève sur le rétroprojecteur) à destination de la classe. Seul trois ou quatre élèves, placés au-devant de la classe, participent. Les autres ne font pas de bruit mais ils demeurent passifs. L'enseignante poursuit la correction en confirmant ou infirmant les solutions écrites par les élèves au tableau. Quand un élève lui propose une solution différente (55/11 au lieu de 55/10) elle ne réagit pas et passe à l'exercice n° 8. Il faut reconnaître que son mode d'interrogation dissuade les élèves de répondre comme le montre l'exemple suivant :

L'enseignante : *1/1, on aurait pu écrire 1 tout seul ici. 15/3 a été simplifié par trois. 5/1 on aurait pu écrire quoi à la fin ?*

Un élève interrogé : *euh, non.*

L'enseignante à l'élève : *5 tout seul ! Si tu divises 5 par 1, quel est le résultat de ta division ?*

L'élève : *1*

L'enseignante : *c'est ce que l'on a vu dans la leçon qu'un nombre entier pouvait toujours s'écrire sur 1. Alors ici, 30/40, elle a divisé par 5 et 30/5 ça donne 3 !*

Un peu plus tard, alors qu'un élève dit à l'enseignante qu'il a trouvé le même résultat, elle lui demande d'expliquer sa démarche et s'exclame : « *Mais c'est pareil !* ». La correction se poursuit sur le même ton, un seul incident venant troubler le déroulement des événements :

« *Arrête de mâcher ton crayon, t'en as déjà plein la bouche ! Si tu ne le sucés pas maintenant c'est que tu l'as sucé avant ! Maintenant c'est trop tard, en plus je te signale que l'encre, elle est toxique !* »

Ensuite, Hélène éteint la lumière pour afficher le corrigé de l'exercice 18 effectué par l'élève sur le transparent sur le tableau blanc, un exercice où il s'agissait de ranger les fractions par ordre croissant en les mettant toutes au même dénominateur. À la fin de la correction, un élève essaie de réagir en montrant qu'il a opéré différemment. Mais l'enseignante lui rétorque qu'il n'a pas dû écrire ce qu'il fallait et ne donne pas plus d'explications. Puis elle s'exclame :

« *Est-ce qu'il y a d'autres problèmes ? Ca y est, tout est réglé ? Je voulais faire un mini contrôle là-dessus, je sens que je vais attendre demain. C'est pas gagné là ! Je voulais voir comment vous faisiez les partages mais quand je vois comment vous avez raté le 17, il va falloir réviser ça à fond ! C'est pas ce que vous me faites pour certains !* »

Hélène passe au fond de la classe. Un élève en train de corriger est manifestement gêné par le rétroprojecteur qui l'empêche de voir au tableau mais il ne dit rien. L'enseignante annonce une série d'exercices à suivre et elle demande aux élèves de « *finir de corriger tout ça* ». Vingt-cinq minutes se sont écoulées depuis le début du cours.

Scène 4 : Le retour de consignes strictes

Hélène se place à nouveau devant la classe en même temps qu'elle fait remarquer à une élève que son exercice est un « *vrai désert* ». Puis, elle donne des consignes aux élèves d'un ton très ferme. Elle « *veut* » voir apparaître des partages sur la feuille, elle « *veut* » que les élèves tracent, il « *faut* » que le partage apparaisse sinon elle ne corrige pas, il « *faut* » reprendre les exercices déjà faits en même temps qu'elle menace les élèves de « *ne pas corriger* » si les consignes ne sont pas respectées, qu'elle les avertit d'un prochain mini-contrôle, qu'ils ont intérêt à retravailler, à utiliser « *leurs oreilles et leur cerveau* », car il y a « *du travail à faire !* » et qu'il n'est pas question que les élèves disent qu'ils n'ont pas compris. Certains d'entre eux n'ont manifestement pas leur livre mais l'enseignante ne s'en inquiète pas, pas plus qu'elle ne prête attention à l'un des élèves qui lui pose une question. Elle est tout occupée à surligner une partie du programme de mathématiques sur une feuille adossée à la porte de la classe, de façon à signifier que la prochaine leçon portera sur les angles. Puis, elle lance les élèves sur les activités n° 4 et n° 5 du manuel, celles-ci consistant à transformer les fractions en nombres décimaux pendant qu'elle adresse des consignes assez peu claires aux élèves.

Scène 5 : Des explications sans public

L'enseignante est manifestement pressée que les élèves terminent leurs corrections pour expliquer la technique de la multiplication et de l'addition nécessaire à la conversion des fractions. À partir d'un exemple, elle décrit les opérations à effectuer sans prêter attention à une remarque d'un élève qui visiblement n'a pas compris. Un autre élève utilise les termes de « *numérateur* » et « *dénominateur* » alors que l'enseignante ne les a pas mentionnés ou repris dans sa démonstration. Hélène demande aux élèves de « *faire la même chose* » qu'elle. Elle leur dit de réfléchir à ce qu'ils vont faire pour trouver le résultat et que le plus difficile sera fait avec elle. Soudain elle tape avec son crayon pour avoir le silence et s'adresse à un élève sur un ton de reproche pour lui faire remarquer qu'il n'a pas suivi l'exemple du tableau : « *Que se passe-t-il chez toi ? Je voudrais avoir ta fiche de scolarité, il faut me la rendre !* » puis elle ajoute « *Il faudrait que tu saches déjà additionner les nombres décimaux* ». Elle s'adresse ensuite à la classe en déclamant qu'elle a l'impression de retourner au CP et que les élèves écrivent n'importe quoi.

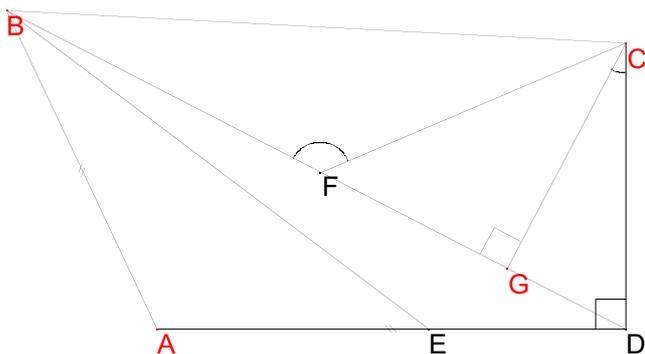
À la quarantième minute, Hélène fait l'annonce suivante : « *On arrive dans les leçons les plus difficiles, si vous n'arrivez pas à comprendre ceci les petits, on n'est pas dans l'embarras !* ». Pendant qu'elle se livre à des explications plus complexes sur les numérateurs et les dénominateurs, certains élèves regardent leur agenda tandis que d'autres recopient le corrigé sans prêter attention à ce qu'elle dit. À la sonnerie, l'enseignante n'a pas le temps de finir son explication et elle annonce aux élèves que « *mettre au même dénominateur* » sera vu la semaine prochaine. Elle donne une série d'exercices à faire pour le prochain cours.

6.2. Une évaluation interactive et interrogative

La classe de Nadine Martinet [Collège Poincaré] est composée de quatre rangées de quatre tables alignées face au tableau.

Bureau							
1	2	6	7	12	13	19	20
3		8	9		14	21	22
4	5	10		15	16	23	24
			11	17	18	25	26

C'est la dernière heure de cours de la journée. Vingt-six élèves composent la classe dont Nadine est le professeur principal. Elle appelle les élèves par leur prénom. L'entrée des élèves est assez bruyante. Toutefois, ceux-ci restent debout à côté de leur chaise et commencent à sortir leurs affaires. Nadine donne le signal « *Vous pouvez vous asseoir* ». Cette installation a pris environ dix minutes. L'essentiel du cours va porter sur la construction de la figure suivante :



$AB = 5 \text{ cm}$; $ED = 4 \text{ cm}$; $DC = 7 \text{ cm}$; $\widehat{BFC} = 110^\circ$; $\widehat{GCD} = 25^\circ$

Scène 1 : Formuler une définition : un jeu de questions-réponses

L'enseignante s'adresse aux élèves à propos d'un contrôle alors qu'ils n'ont pas eu le temps de remplir la fiche « *as-tu bien appris ?* ». Le contrôle est reporté au lendemain afin de pouvoir travailler sur un exercice spécifique de géométrie. Nadine demande à l'un des élèves de récapituler la dernière activité de la classe mais l'élève ne répond pas. L'enseignante rappelle que les élèves ont terminé le cours, qu'ils ont appris une définition, qu'ils ont appris à tracer quelque chose, puis elle relance le questionnement. Devant l'absence de réponse collective, si ce n'est une tentative de l'élève 17, elle interroge l'élève 12 qui répond « *la bissectrice* ». Nadine reprend le terme « *bissectrice* » et cherche à obtenir une définition de la bissectrice en indiquant aux élèves qu'elle a déjà été trouvée collectivement. L'élève 23 répond une « *droite* » mais Nadine veut une définition plus précise et elle leur rappelle qu'ils ont un contrôle prochainement. L'élève 26 répond « *demi-droite* ». Nadine reprend le terme « *demi-droite* » en dessinant un angle au tableau. Elle demande à l'élève 23 de préciser mais lui fait remarquer en même temps qu'il ne doit pas lire dans son cahier. L'élève 25 intervient en précisant que c'est « *la demi-droite qui partage un angle* ». Nadine procède à une re-formulation de cette réponse pour la classe entière alors que beaucoup d'élèves lèvent la main. Elle interroge l'élève 20 qui répond « *la bissectrice d'un angle, c'est la demi-droite qui partage un angle en deux angles* ». En interrogeant un autre élève, Nadine annonce qu'elle veut donner un nom à cette demi-droite. L'élève lui répond que « *c'est la demi-droite qui partage deux angles adjacents* ». L'enseignante corrige aussitôt « *adjacents* » en le remplaçant par « *superposables* » puis elle demande à l'élève 26 de reformuler mais elle l'arrête aussitôt car elle est en train de lire son cahier. Elle se tourne alors vers l'élève 20 qui répond « *c'est la demi-droite qui partage un angle en deux angles superposables* ».

Scène 2 : L'explication de l'usage du calque et d'une propriété

Nadine demande aux élèves de se souvenir d'un événement mais l'élève 16 ne lui laisse pas finir sa phrase et lance « *un calque* ». L'enseignante acquiesce en expliquant qu'elle avait sorti un calque sur lequel elle avait tracé un angle qu'elle avait plié de façon à obtenir la bissectrice. Elle s'arrête brusquement pour rappeler à l'ordre l'élève 2 et en même temps elle dit à la classe au sujet d'une autre élève « *On va attendre Julie qui a l'air très occupée* ». L'élève 21 s'agite aussi sur sa chaise. Nadine reprend son exposé à

la classe et explique que pour obtenir la bissectrice d'un angle, on plie le calque en deux et que le pli obtenu correspond à la bissectrice. Elle ajoute « *la bissectrice est telle que les deux angles obtenus sont superposables* ». Puis elle dit « *c'est la même chose que s'ils ont...* » et elle attend la réponse des élèves. Ceux-ci répondent en chœur « *la même longueur* » mais Nadine corrige pour dire qu'on ne parle pas de longueur pour un angle. Alors les élèves reprennent en chœur « *la même mesure* ». Nadine répète « *la même mesure* » et elle les invite à identifier une méthode pour construire la bissectrice afin de tracer la bissectrice sur leur cahier sans toutefois la plier.

Scène 3 : L'envoi d'un élève au tableau pour tracer une bissectrice

L'enseignante lance une question qui s'adresse seulement aux seuls élèves ayant leur cahier fermé mais, devant le déferlement de réponses, elle invite l'élève 5 à venir tracer la bissectrice au tableau, en demandant aux autres élèves d'attendre puisque quelqu'un est déjà interrogé. L'élève 5 se lève, prend son temps pour se rendre au tableau, et il prend la règle. Les autres élèves s'écrient « *Non* ». Nadine réagit en lui demandant de tracer un angle et de prendre le compas. L'élève cherche le compas. Nadine lui montre le compas et lui demande s'il ne préfère pas la « *ficelle* ». L'élève 5 choisit la ficelle mais il ne la tend pas suffisamment. L'enseignante lui montre le geste à faire et lui demande de bien tendre la corde. Elle lui dit de nommer son angle XOY. L'élève réussit sa construction qu'elle encourage par un « *voilà* ». Nadine en profite pour évoquer une construction plus ancienne qu'elle aurait été amenée à faire avec la classe (mais elle ne sait plus si c'est cette classe de 6^e) concernant la recherche du milieu P. Elle esquisse rapidement un geste au tableau mais n'insiste pas et souligne l'intérêt pour l'élève au tableau de mettre le point d'intersection des deux arcs de cercle le plus loin possible (ou relativement loin) pour être plus précis et ne pas avoir un écart trop petit. Elle rappelle ensuite aux élèves qu'elle leur avait distribué une petite figure à main levée à coller dans le cahier d'exercices tout en cherchant les angles. Le cours est commencé depuis vingt minutes.

Scène 4 : changement d'activité et vérification des cahiers

Jusqu'à présent Nadine est demeurée au tableau ou proche de son bureau. Elle se déplace et observe rapidement ce qu'on fait les élèves en train d'ouvrir leur cahier d'exercices, alors qu'elle fait des remarques en passant. L'élève 11 n'a toujours pas sorti ses affaires et il fait un « *coloriage* » sur une feuille. Nadine semble ne pas le voir où elle l'ignore volontairement. Elle demande aux élèves de ne pas parler pendant qu'ils ouvrent leur cahier mais les bavardages continuent.

Scène 5 : le traçage d'une figure au tableau

Nadine propose de retracer la figure à main levée sur le tableau. Elle attend que la classe soit prête puis elle trace la figure en commentant « *j'avais donc une figure comme ça, vous avez bien vu, ma figure est fausse, ce n'est que le codage qui est juste, un angle droit ici, voilà, comme ça, c'est vraisemblable* ». Tout d'un coup, elle se retourne en adressant un « *s'il vous plaît* » à quelques élèves qui discutent entre eux puis elle continue en écrivant au tableau « *et voilà ABC DEF* ». Nadine rappelle qu'elle

demandait de chercher les angles et les indique par un point d'interrogation sur la figure. « *C'est tout ?* » demande-t-elle aux élèves. Plusieurs d'entre eux répondent « *non* » en même temps. « *Et celui-là aussi* » ajoute-t-elle. Un élève lui fait remarquer qu'il y avait aussi $ED = 4$ cm. Nadine acquiesce. Elle avertit que le schéma à main levée est faux et qu'il n'est pas possible de mesurer, qu'il faut s'intéresser au codage dans un premier temps, puis elle demande aux élèves comment ils comptent faire pour trouver les angles, tout en leur indiquant qu'ils doivent commencer par certaines propriétés, qu'il existe sur la figure un triangle dans lequel il est facile de trouver le troisième angle. Un élève fait remarquer qu'il manque le F et Nadine lui donne raison en rajoutant le point F.

Scène 6 : jeu de questions-réponses sur la mesure des angles et une propriété

Nadine questionne les élèves sur l'angle qu'ils ont trouvé puis elle demande à l'élève 22 de répondre. Celui-ci dit « *GDC* » et l'enseignante reconnaît qu'il y a un angle droit qu'elle s'empresse de montrer sur la figure au tableau. Plusieurs élèves acquiescent par des onomatopées. L'élève 22 hésite et Nadine l'encourage à parler du triangle. Il répond « *le triangle GDC* » et l'enseignante le félicite en annonçant aux élèves qu'ils vont écrire au tableau. Elle commence à écrire « *dans le triangle GDC, l'angle...* » et elle attend la suite de la part des élèves alors qu'elle rappelle que l'angle GDC vaut 90° parce qu'il a été codé comme angle droit. Les réponses fusent « $90 + 25 = 115$ », « 120 », « 180 ». Nadine interroge l'élève 23 qui a donné la bonne réponse afin qu'il décrive son opération puis elle annonce que la classe va marquer « $90 + 25 = 115$ ». L'élève explique qu'il a essayé plusieurs chiffres et Nadine lui demande d'expliquer ce qu'il souhaitait trouver. L'élève souhaitait trouver « *combien il faut pour aller à 180* ». Nadine interroge la classe : « *qu'est-ce qu'on fait comme opération ?* » L'élève 14 répond : « $180-115$ ». L'enseignante lui demande de rédiger sa réponse. L'élève commence « *la somme dans un triangle...* » et il s'arrête. L'enseignante reprend « *La somme des 3 angles dans un triangle est égale à 180°* ». Puis elle demande à d'autres élèves s'ils ont fait la même chose, s'ils ont bien calculé cet angle. Elle regarde ce qu'on écrit les élèves 13 à 26 en commentant le fait que certains n'ont pas donné les explications attendues, se sont trompés ou ont fourni le résultat sans explications. Nadine pose alors la question à la classe : « *qu'est-ce qu'il faut dire ? Dans le triangle GDC...* » et elle termine sa phrase en l'écrivant au tableau « $GDC=90^\circ$; $GCD=25^\circ$ » puis elle demande ce qu'il faut mettre ensuite comme explication. Un élève répond « *Les angles* » mais elle lui suggère qu'il doit faire une phrase complète. Un autre élève se lance : « *La somme des angles...* » alors que Nadine l'encourage à poursuivre. Un troisième reprend « *la somme des trois angles d'un triangle* » et Nadine termine sa phrase : « *La somme des trois angles d'un triangle est égale à 180°* » qu'elle nomme « *propriété* » et décide de lui donner un nom « *P1* » afin de ne pas avoir à la réécrire complètement.

Scène 7 : un calcul collectif

Un élève fait remarquer que l'on peut utiliser P1 dans FCG. L'enseignante acquiesce et rappelle aux élèves que l'utilisation des trois lettres dans GDC et EBD sert à positionner différemment l'angle D. Elle les prévient de faire bien attention et d'être « *précautionneux* » pendant qu'elle montre les angles au tableau. Puis elle questionne la

classe sur la valeur de l'angle D dans GDC. Un élève explique son calcul et Nadine écrit 65° sur la figure au tableau. Elle interroge l'élève 1 pour lui demander s'il a trouvé un autre angle. L'élève répond par l'affirmative et Nadine va jeter un coup d'œil à son cahier où elle lui montre les trois angles déjà identifiés puis elle lance une nouvelle question à la classe : « *qu'est-ce qui nous manque ? est-ce qu'il n'y a pas un qu'il serait facile de trouver ?* ». L'élève 1 lui montre l'angle GDE sur son cahier. L'enseignante approuve et lui demande combien il a trouvé et quelle opération il a fait. L'élève commence par expliquer son opération « *180-...* » mais avant qu'il ait terminé un autre élève dit « *125* ». Nadine montre qu'elle est surprise par son résultat : « *125 ?* ». L'élève 3 ne répond pas et l'enseignante lui dit « *je suis sûre que tu le sais. Combien vaut ça ?* ». L'élève 3 ne répond toujours pas alors que Nadine insiste pour qu'il rappelle la valeur d'un angle droit. C'est l'élève 1 qui répond « *90* » à sa place. L'enseignante rappelle que chaque angle vaut 90 et 65 puis elle demande aux élèves de faire le calcul alors qu'elle les regarde maintenant et sollicite visiblement une réponse sans désigner d'élèves en particulier.

Scène 8 : reprise en main et envoi d'un élève au tableau

Nadine rappelle l'opération « *90-65* » et demande à l'élève 16 s'il est d'accord alors qu'il répond « *C'est une bissectrice* ». Tous les élèves se mettent à rire comme s'ils s'attendaient à une mauvaise réponse de sa part alors que l'enseignante lui répond fermement « *Non, ce n'est pas une bissectrice* » et qu'elle enchaîne en écrivant l'opération au tableau et en donnant le résultat de la soustraction. Elle rappelle à l'ordre l'élève 10 : « *Émilie, Émilie, ÉMILIE, observe un peu le triangle FGC, Émilie, le triangle FGC, tu le vois ce triangle ? Viens me montrer ce triangle !* ». L'élève 10 va au tableau en ricanant, se tortillant en pouffant... elle montre finalement le triangle sur le tableau. Le professeur lui dit « *bouge pas* » pendant qu'elle s'en prend à un autre élève « *Yanis, je ne suis pas contente* ». Elle se retourne vers l'élève au tableau et lui demande quel est l'angle qu'il connaît bien parmi les trois. L'enseignante prend du recul, laisse l'élève au tableau, et se place au fond de la salle en réitérant sa demande « *Sur les trois angles de ce triangle...* ». Plusieurs élèves lèvent le doigt en appelant « *Madame, madame, je sais...* » alors que Nadine réitère sa question « *Sur ces trois angles, est-ce qu'il n'y en a pas un que tu connais de façon évidente ?* ». Pendant ce temps, plusieurs élèves s'impatientent et demandent la parole. Nadine leur dit « *Émilie est capable de trouver* » puis elle dit à Émilie qu'elle est capable d'en trouver un des trois. Émilie répond « *l'angle G* » et l'enseignante l'incite à montrer en ajoutant « *Fais un petit effort, Émilie* ». Émilie finit par montrer l'angle. Nadine demande sa valeur mais elle n'obtient pas de réponse. Soudain, pour la première fois elle élève la voix à destination d'un élève alors que les bavardages s'amplifient : « *Yanis, tu vas sortir si j'ai encore une remarque à te faire !* ». Puis elle attend la réponse de l'élève 10 alors que la classe se tait. Elle dit plus doucement « *alors Émilie, combien il fait l'angle G ?* ». L'élève finit par répondre « *90°* ».

Scène 9 : retour de l'enseignante au tableau et explication collective

Nadine reprend « *Ah oui, 90°* » puis elle questionne l'élève sur cette mesure de 90° alors qu'elle revient au tableau, lui montre l'angle et lui demande de bien regarder sur la

figure. L'élève répond « *parce que c'est le même* » en même temps qu'un autre élève souffle la réponse : « *c'est un angle plat !* ». L'enseignante reprend « *parce qu'on a un angle plat et que celui-là fait 90°* ». Puis elle interroge l'élève au tableau sur la valeur de l'angle F en lui disant que l'élève 16 va peut-être lui donner une indication sur le calcul à faire. Mais l'élève 16 n'attend pas et donne le résultat « 70 » ainsi que l'opération « 180-110 ». Nadine confirme « *180 -110, ça fait 70* ». L'élève 15 se déplace pour jeter sa cartouche d'encre après avoir demandé la permission de se lever tandis que l'élève 10 retourne à sa place. L'enseignante demande aux élèves de regarder le tableau en même temps qu'elle dit à un élève bavard de se taire. Elle commence en disant « *dans le triangle...* » mais elle s'interrompt pour demander aux élèves qui n'ont pas fait l'exercice d'écouter attentivement. Elle reprend « *dans le triangle* » puis elle écrit au tableau tout en parlant : « *dans le triangle FGC, $F\hat{G}C=90^\circ$, $G\hat{F}C = 180-110 = 70^\circ$* »

Elle interroge la classe : « *alors, pourquoi l'angle plat mesure 180° ?* ». Quarante minutes se sont écoulées depuis le début du cours. Nadine interpelle un élève pour qu'il se retourne puis elle s'adresse à un autre qui ne semble pas encore avoir ouvert son cahier. Elle s'approche de lui et feuillette les pages pour l'aider à retrouver son exercice. Elle lui rappelle qu'il avait fait le croquis et qu'il doit le refaire. Puis elle s'adresse à la classe entière en précisant qu'il reste un dernier angle à trouver. Tout en retournant vers le tableau le professeur questionne l'élève 9 : « *Cet angle fait 90. Combien mesure le troisième ? Tu me dis l'opération que tu fais* ». L'élève ne répond pas mais l'enseignante insiste « *Réfléchis, tu as trois angles, combien fait la somme ?* ». L'élève ne répond toujours pas. Nadine, lasse, dit « *Bon, quelqu'un va lui expliquer* » en s'adressant à la classe. Plusieurs réponses fusent.

L'enseignante reprend l'explication au tableau pour l'élève 9 en lui montrant la rédaction concernant le triangle vu précédemment afin que cela lui serve d'exemple. Elle lui explique que pour trouver le troisième angle, il a fallu faire une soustraction et elle écrit les deux termes de l'opération « 180-110 » alors qu'un élève donne la solution « 70 ». L'enseignante veut continuer son explication mais elle est gênée par les bavardages qui ont repris alors que l'élève 11 se balance et parle fort dans la classe. Nadine l'apostrophe « *Foued, attention, tu te tiens correctement !* ». Elle reprend l'explication mais s'interrompt à nouveau « *Nestor !* » puis continue à nouveau à destination de l'élève 9. Plusieurs élèves donnent la réponse.

Nadine reformule ensuite pour la classe entière en même temps qu'elle écrit au tableau la solution. Elle s'interroge sur le fait qu'elle aurait dû détailler davantage et demande aux élèves s'ils ont compris tout en rappelant la question : « *On a trois angles, on en connaît deux, comment trouver le troisième, la somme fait 180* ». L'enseignante précise que les élèves faisaient déjà cette opération en début d'année avec les « *additions à trou* » puis elle leur demande de recopier ce qui est écrit au tableau avant d'annoncer que la classe va construire la figure.

Scène 10 : échanges entre élèves et vérification de l'enseignante à propos de la construction d'une figure

Nadine interroge la classe pour savoir quels élèves ont essayé de tracer la figure. Aussitôt des doigts se lèvent pendant que certains s'écrient « *moi, moi...* ». L'enseignante prend un calque et va vérifier les constructions des élèves sur leur cahier. Elle annonce qu'elle va vérifier tous les élèves qui pensent avoir juste et, qu'à partir de là, ils seront

autorisés à aller voir leurs camarades pour les aider à tracer la figure. Nadine demande aux élèves pensant avoir juste de lever la main tandis qu'elle dit aux autres de tracer leur figure. Les élèves comparent entre eux, discutent de leur construction pendant que l'enseignante commence son travail de vérification avec son calque. Elle débute par la rangée des élèves 19 à 26. Elle rappelle une nouvelle fois la consigne « *Je demande aux élèves qui ont réussi à construire cette figure de lever le doigt et je vérifie* ». Nadine s'adresse à un élève « *Oui, tu vas t'asseoir à côté de Bachicou [l'élève dont toute la classe a ri tout à l'heure] et tu lui expliques*. À l'élève 20 : « *oui, c'est bien* », au 21 : « *c'est presque ça* ». Elle demande à l'élève 20 d'aider l'élève 21 mais de ne pas faire l'exercice à sa place. L'élève 20 s'exécute. Nadine interpelle un autre élève : « *Je n'ai pas vérifié Mohamed, tu attends* ». Puis elle précise la consigne à la classe : « *Je vous redis ce qu'il faut faire : essayez de tracer la figure qu'en fonction des codages que vous connaissez en fonction des longueurs et des angles. Vous n'inventez pas !* ». L'enseignante se rend de nouveau au tableau et montre le codage identique sur deux segments de la figure. Puis elle pose une question à la classe : « *Par exemple, cela qu'est-ce que cela signifie ?* ». Elle interroge plus particulièrement une élève qui répond : « *qu'ils ont la même longueur !* ». Nadine insiste sur le fait que les élèves doivent commencer par les angles qu'ils connaissent puis elle reprend sa tournée auprès des élèves. Elle envoie le 25 aider le 3 et demande si d'autres élèves ont réussi mais elle s'en prend aussitôt à quelques élèves : « *Émilie, qu'est-ce qui t'arrive ?* », « *Clément !...Hugo ? Ah ben, il n'a pas son matériel* ». « *Tu peux lui prêter* » demande-t-elle à l'élève 20 qui a terminé puis elle s'adresse à un élève en particulier : « *Bon, écoute-moi Foued, tu as décidé de faire l'original. Essaie de faire la figure à main levée déjà et ensuite essaie de tracer, tu en es capable. Je sais que tu en es capable* ». Nadine termine ensuite son tour de classe. L'élève 2 va aider l'élève 8 et 9. L'enseignant dit à une élève : « *Julie, je te fais confiance, tu fais cela sérieusement* ». Quarante cinq minutes se sont écoulées depuis le début du cours. Nadine retourne près de la porte de la classe et vérifie le travail de l'élève 19. Puis elle réclame le silence à plusieurs élèves. Elle poursuit ses vérifications en déambulant dans la classe tout en jetant un œil sur l'ensemble des élèves concentrés sur leur tâche, à l'exception de Foued qu'elle semble ignorer lorsqu'il fait le clown ou lorsqu'il se lève sans autorisation pour aller voir ses camarades. Nadine se penche sur l'élève 6, l'élève 7, puis sur l'élève 12 pour leur donner des explications.

Scène 11 : rappel des consignes et guidage des élèves

Cinquante minutes se sont écoulées et Nadine annonce qu'elle va donner quelques indications alors qu'elle retourne au tableau. Elle précise que seuls quelques élèves sont autorisés à se lever et que les autres, qui ne sont pas aidés, doivent écouter les explications au tableau. Elle rappelle à l'ordre une élève : « *Julie ! Je te fais confiance, tu le fais sérieusement. Julie, on chuchote* » puis elle se tourne vers la classe : « *Alors, les autres, je parle de ceux qui ne sont pas aidés. Est-ce qu'il y a des triangles que l'on connaît parfaitement ?* » Nadine regarde sa montre et semble accélérer. Elle pose des questions mais, pour la première fois, elle n'attend plus les réponses des élèves. Elle donne rapidement des explications sur la construction des angles au tableau puis elle recommande aux élèves de commencer là où il y a un angle droit, 7 cm et 4 cm. Ensuite, elle se déplace rapidement auprès des élèves 4, 5, 10, 6 en demandant à l'un d'entre eux

de se placer à côté de l'élève 19. L'élève 12 dit qu'il n'y arrive pas. Nadine lui demande de refaire sa figure ainsi qu'à 13. Elle fait des remarques à 16 puis à 24 : « *Ça manque de précision* », « *Celui-là, combien il mesure ?* » puis à destination de Foued « *Foued, je trouve que ça ne va pas du tout, tu n'as même pas fait la figure à main levée comme je te l'avais demandé, tu viendras me voir à la fin de l'heure* ». Pendant les trois ou quatre minutes qui suivent, Nadine s'adresse à des élèves, les aide, les conseille, pointe ce qui est inexact : « *Pensez au compas, pensez à utiliser le compas pour construire le triangle ABE* », « *Clément tu ne leur fais pas le travail* », « *Bon très bien* ». Puis, tout à coup, l'enseignant ordonne aux élèves de retourner à leur place parce que ça va sonner.

Scène 12 : rapide bilan et devoirs à la maison

Nadine dit aux élèves qu'elle va leur distribuer une feuille « *As-tu bien appris le chapitre 5 ?* » qui les aidera à réviser leur leçon. Elle fait le tour de la salle pour distribuer la feuille en question. Elle insiste pour que les élèves reprennent leur place alors qu'un élève s'exclame qu'il n'y arrive pas. L'enseignante explique aux élèves que la classe va faire le point et dit que certains élèves sont en bonne voie mais qu'elle veut néanmoins leur donner quelques conseils. Elle pensait lire la feuille avec les élèves mais elle n'a pas eu le temps. L'enseignante annonce qu'elle le fera demain et que le contrôle prévu est reporté, que cela permettra de mieux réviser parce que certains élèves n'ont pas encore compris la figure. Soudain, elle s'exclame fortement : « *Je veux voir vingt-sept paires d'yeux vers moi !* », une expression reprise en chœur par les élèves. Elle donne des indications supplémentaires aux élèves pour qu'ils puissent terminer leur construction géométrique. L'enseignante parle en montrant à main levée sur la construction au tableau :

« *On fait souvent les figures de gauche à droite, mais ici, on n'y arrive pas parce qu'on ne connaît pas cet angle donc vous ne pouvez pas commencer par là. Par contre, ici, j'ai 7 cm, 4 cm et un angle droit, je sais parfaitement faire. Après on fait 25°. Ici également. Vous faites 5 cm, là aussi vous avez 5 cm. On obtient le point B. Quand vous faites à la règle au lieu du compas, vous faites par tâtonnement donc je vous ai dit que c'est mieux avec les arcs de cercle. Valentin ! Arnaud tu te retournes* ».

Nadine donne ensuite des exercices à faire à la maison que les élèves doivent noter sur le cahier de textes : réviser le chapitre V à l'aide de la fiche et pour ceux qui ont terminé le n° 20, p. 195. L'enseignante répète ses instructions en les inscrivant au tableau et précise l'exercice n° 20 : « *on vous donne une figure et on vous demande d'écrire le programme de construction* ». Les élèves ramassent leurs affaires mais ils sont aussitôt rappelés à l'ordre par l'enseignante qui leur fait remarquer que ça n'a pas sonné. [ça sonne]. Les élèves sortent. L'élève 14 demande s'il peut faire l'exercice même s'il n'a pas terminé sa figure. L'enseignante répond par l'affirmative et demande aux élèves en train de sortir de ranger leur chaise.

6.3. Une évaluation contextuelle et pragmatique

		Bureau	
A	C D	M N	W X
B	E F	O P	Y Z
	G H	Q R	A1 B1
	I J	S T	C1 D1
	K L	U V	E1 F1

Scène 1 : installation et retour au calme

Les élèves s'installent dans un joyeux chahut pendant que l'enseignante s'assoit à son bureau. Elle fouille dans une chemise, demande aux élèves de prendre leur cahier de mathématiques, partie exercices, et annonce en même temps un prochain contrôle sur la symétrie. Les élèves manifestent en chœur leur étonnement par un « *hooooo !* ». Irène Favret [Collège Descartes] leur répond par un « *ho !* » démonstratif pour obtenir le silence et elle ajoute : « *Bon maintenant, on se calme ! ça va ! alors vous marquez pour demain que vous aurez un contrôle de la semaine, étant donné que j'ai bien regardé tout ce que vous aviez fait...* ». Irène est brusquement interrompue par une élève qui lui dit qu'elle était absente lorsque la classe a travaillé la symétrie. L'enseignante lui répond qu'elle est capable de faire le devoir et elle insiste auprès des autres élèves pour qu'ils n'oublient pas leur matériel de géométrie ce jour-là. Puis, elle s'adresse à l'un des élèves de la classe qui a oublié d'amener le cahier pour faire l'appel. L'élève A lui pose des questions au sujet des tickets de présence mais Irène lui fait signe que cela ne l'intéresse pas et elle pointe rapidement les élèves absents.

Scène 2 : correction d'un exercice de géométrie, envoi d'un élève au tableau et précisions graphiques

L'enseignante annonce ensuite aux élèves la correction de l'exercice n° 13.

1.a. Construis un triangle ABC rectangle en A tel que : $AB = 4 \text{ cm}$ et $AC = 2 \text{ cm}$.

b. Ce triangle admet-il un axe de symétrie ? Si oui, trace-le.

2.a. Construis un triangle MNP rectangle et isocèle en N tel que $NM = 5 \text{ cm}$.

b. Ce triangle admet-il un axe de symétrie ? Si oui, trace-le.

(Source : F. Nathan, Collection « Transmath » ; Chapitre 11 : « Symétrie axiale. Axes de symétrie »)

Les élèves sortent leur livre dans le brouhaha pendant qu'Irène demande à l'élève N d'aller faire la correction au tableau parce qu'il fera une révision en même temps. Elle dit à un autre élève de se retourner pendant qu'elle se déplace au fond de la classe, près de l'élève V. L'enseignante reprend l'énoncé de l'exercice du manuel qu'elle tient dans sa main : « *construire un triangle ABC rectangle en A, tel que...* ». Un élève l'interrompt et lui propose d'aller chercher un manuel qu'il n'a pas. Elle acquiesce et il va se servir dans l'armoire. Irène s'approche ensuite de l'élève au tableau et lui reproche le tracé de sa figure à main levée : « *Bon, alors, Sylvie, quand on fait une construction, qu'est-ce*

qu'on fait en premier ? ». Il répond « *ben, on fait un segment* ». Irène lui dit « *non, non, non* », lui relit le texte de l'énoncé « *on fait un triangle ABC rectangle en A, AB il y a 4 cm, et AC il y a 2 cm* », et réitère sa question. L'élève A1 lève la main. L'enseignante l'interroge et il dit « *On le marque* ». Irène Favret demande des précisions sur la façon dont on va le marquer mais l'élève ne répond pas. Elle dit ce qu'il faut faire et l'exécute en même temps au tableau « *On fait une figure à main levée, à droite à gauche au milieu, alors un triangle rectangle, il est rectangle en A* ». Un élève dit « *non* » et Irène reprend « *Non, non... il est rectangle en A, qu'est-ce que cela veut dire ?* » demande-t-elle à l'élève au tableau qui ne répond rien. « *Eh bien réfléchis !* » lui dit sèchement l'enseignante pendant qu'un élève répond à voix basse. Irène dit « *J'entends rien !* » puis elle questionne l'élève A1 qui répond « *Le point A est un angle droit* ». L'enseignante acquiesce et se tourne vers l'élève au tableau en l'invitant à mettre le code de l'angle droit alors qu'elle sermonne en même temps un autre élève en lui demandant de se calmer. Elle poursuit la lecture de l'exercice du manuel : « *tel que AB égal à 4 cm et BC...* ».

Irène s'interrompt pour ordonner à l'élève de marquer BC sur le tableau puis, tout en demeurant au fond de la classe, elle reprend la lecture en encourageant cette fois l'élève au tableau au fur et à mesure qu'il inscrit les différentes lettres de la figure. L'enseignante rappelle à l'ordre l'élève X qui s'agite sur sa chaise. Elle se déplace ensuite dans le couloir de droite et questionne l'élève au tableau sur ce qu'il va tracer ; il répond « *le segment* ». Il prend la règle et l'équerre et trace le segment AD au tableau. L'enseignante acquiesce en même temps qu'elle demande le silence dans la classe. Puis elle s'adresse à l'élève I, après vérification de son cahier, en lui demandant s'il sait bien ce que c'est qu'un triangle isocèle. Alors que l'élève lui répond : « *il a deux côtés égaux* », elle le questionne pour un triangle équilatéral, l'élève ajoute : « *trois côtés égaux* », elle demande ensuite « *et un triangle rectangle, alors ?* », l'élève lui répond « *il est droit* » ; mais Irène Favret voudrait qu'il signale une particularité supplémentaire, mais elle s'arrête entre-temps pour regarder le travail de l'élève qui vient de tracer son triangle au tableau. Elle poursuit la lecture de l'énoncé « *ce triangle a-t-il un axe de symétrie, si oui trace-le* ». L'élève au tableau fait remarquer qu'il n'y a pas d'axes.

Scène 3 : marquage d'un angle droit et traçage d'un axe de symétrie au tableau

Irène est maintenant proche de l'élève G. Elle répète en disant qu'il n'y a pas d'axe de symétrie et qu'il n'y a donc pas à mettre un axe puis elle donne de nouvelles consignes à l'élève A qui a remplacé l'élève N au tableau : « *alors maintenant, tu vas construire un triangle MNP allez, MNP rectangle et isocèle. Tu fais la correction, tu effaces la partie...* Pendant ce temps, l'enseignante se déplace auprès de l'élève F et elle se place au-devant de la salle, proche du tableau au côté de l'élève A. Elle recule ensuite dans le couloir central. Irène lit le manuel tout en se promenant dans le couloir et en surveillant ce que l'élève fait au tableau. Alors qu'un élève intervient à voix basse, elle lui demande de s'occuper de son cahier. Puis elle interpelle celui qui est au tableau en disant qu'elle ne voit pas si sa figure est rectangle et isocèle, qu'elle voit juste un triangle et qu'il a oublié de marquer ou de coder la figure, qu'il manque quelque chose. Les élèves annoncent en chœur dans la classe : « *l'angle droit !* ». Irène approuve cette réponse collective et elle continue la lecture du texte en demandant à l'élève de poursuivre le tracé au tableau. Elle s'arrête pour réprimander l'un des élèves pendant qu'un autre

parle de « *triangle équilatéral* ». L'enseignante le reprend : « *non, c'est équilatéral, tu aurais du mal ! est-ce qu'on peut avoir un triangle équilatéral qui est rectangle ?* ». Les autres élèves reprennent en chœur « *non !* ». Irène donne l'explication en disant que c'est impossible : dans un triangle rectangle, il y a toujours un côté qui est plus grand. L'élève au tableau est toujours en train de se démener avec l'équerre et la règle. L'enseignante lui dit qu'il lui faut prendre la règle et joindre les deux points pour répondre à la question : « *Est-ce que ce triangle admet un axe de symétrie ? si oui, trace-le* ». L'élève répond « *oui* » et l'enseignante lui demande de localiser l'axe de symétrie sur la figure. Pendant ce temps, un élève lève la main et dit qu'il ne suit pas sans son livre. Irène s'adresse à lui fermement : « *Tu veux que je te prête le mien ? Tais-toi* ». Pendant ce temps, l'élève T a levé la main et répondu « *là !* » à la question de l'enseignante. L'élève C rit mais l'enseignante reste au fond du couloir de droite. Dix minutes se sont écoulées.

Scène 4 : questions-réponses : à la recherche commune d'une définition

L'enseignante demande à l'élève au tableau ce qu'elle est en train de tracer. Celle-ci répond « *je prends le centre* ». Irène rectifie en exigeant qu'elle prenne le milieu du segment MP et non le centre puis elle interroge le reste de la classe : « *comment vous l'avez trouvé cet axe, comment vous l'avez vu cet axe ?* » alors qu'elle invite l'élève au tableau à poursuivre son tracé en lui expliquant que la recherche va être collective. Elle interroge l'élève C qui répond qu'il a partagé le segment MP. L'enseignante lui demande pourquoi à cet endroit-là précisément pendant qu'elle interdit au reste des élèves de lui souffler par un « *chut !* ». L'élève répond « *sinon, l'axe il n'est pas bon !* » et l'enseignante rebondit sur sa réponse « *ah ben oui, pourquoi il ne serait pas bon ? quelle propriété tu as utilisé pour trouver cet axe ? qu'est-ce qu'on a sur l'axe de symétrie ?* ». L'élève répond qu'il ne sait pas pendant que les élèves A1, Q, C1 lèvent la main. Elle relance sa question « *Quel est le symétrique du point M par rapport à cet axe ?* » ; Un élève lance un timide « *P ?* » pendant que l'enseignante s'est rapprochée du tableau et qu'elle recommande à l'élève présent d'utiliser la règle. Des élèves lèvent la main ; le professeur approuve le « *P* » mais elle cherche à obtenir une définition plus précise des élèves : « *Qu'est-ce qu'on sait quand on a deux points qui sont symétriques par rapport à un axe, qu'est-ce qu'on sait sur cet axe-là. Qu'est-ce que c'est la définition ? On dit que P est symétrique de M par rapport à une droite... ?* » ; Un élève répond « *parallèle* » et il se fait rabrouer par l'enseignante qui exige qu'on lui donne la définition. Un autre élève dit « *perpendiculaire* ». Voyant que les élèves ne semblent pas avoir compris, Irène leur annonce qu'elle reprend depuis le début. Elle énonce « *P est le symétrique de M par rapport à la droite D, cela signifie que... ?* ». Une élève répond « *La symétrie* ». L'enseignante réagit : « *La quoi, qui a appris sa leçon ?* », elle rabroue un élève qui s'agite et relance : « *Comment est la droite D ?* » Un élève affirme qu'elle est perpendiculaire au point M pendant qu'un autre dit qu'elle l'est au point P. Irène reformule en disant qu'elle est perpendiculaire au segment MP mais elle interroge la classe pour savoir ce que la droite a de plus. Les élèves répondent collectivement qu'elle possède un angle droit. Irène leur fait remarquer que si elle est perpendiculaire, elle forme un angle droit. Alors un élève dit qu'elle est au milieu. L'enseignante répète visiblement contente « *Elle passe au milieu* ». L'élève continue « *Du segment MP* ». Irène réagit avec un « *bon !* » qui montre qu'elle est satisfaite d'être parvenue au

résultat. Elle donne alors une consigne aux élèves : « *on prend le milieu du segment et on fait la droite perpendiculaire* ». Elle dit à l'élève au tableau de retourner à sa place.

Scène 5 : pliage et découpage : leçon gestuelle

L'enseignante est maintenant en position frontale, au début du couloir de droite, face aux élèves. Deux d'entre eux commentent le sens et la couleur de leur découpage et pliage mais ils sont rappelés à l'ordre par l'enseignante : « *Pourtant, t'as tes lunettes !* ». L'élève répond « *Eh ouais* » alors qu'Irène leur lance un « *chut !* » et leur demande d'écouter. Un élève explique sa façon de faire à l'enseignante et comment il a tracé la figure. L'enseignante s'intéresse à lui mais alors qu'il continue la démonstration sur son cahier et qu'elle a commencé à acquiescer, elle s'exclame soudain « *Ho là, tu t'es bien compliqué la vie ! Tu sais ce que tu aurais pu faire ?* ». Elle s'adresse cette fois à la classe « *Qu'est-ce qu'on avait fait l'autre jour pour trouver les axes de symétrie ?* ». Un élève donne l'explication du pliage et du découpage. Irène fait une démonstration par geste sur les notions de pli et de gradué à l'aide d'un papier tout en livrant un commentaire aux élèves : « *quand cela coïncide sur le pli on a l'axe, c'est une solution aussi et c'est une solution pratique* ». Un élève lui rétorque « *mais on n'a pas l'axe ?* ». Irène insiste « *Mais en pliant ! quand tu fais bien coïncider les deux morceaux sur le pli, tu traces ton axe, c'est le pli qui est l'axe ! hein ?* ». Elle dit ensuite à l'élève qu'il aurait dû faire comme cela et qu'il n'avait aucun intérêt à graduer.

Scène 6 : démonstration de l'usage de la règle et de l'équerre : faire accéder les élèves aux propriétés mathématiques

Irène se tourne vers l'élève qu'elle vient d'envoyer au tableau et l'interroge à propos du traçage de la perpendiculaire à la droite PM en lui demandant comment il compte faire. L'élève répond « *Ben, mettre la règle en haut* » mais l'enseignante lui signifie qu'elle aimerait une meilleure description et elle l'invite à mieux apprendre son vocabulaire. En même temps, elle lui montre comment il doit opérer au tableau en utilisant la règle et l'équerre. L'élève explique sa démarche : « *La droite PM et ça [il parle de l'équerre] on la fait glisser jusqu'à ce qu'on trouve* ». Irène acquiesce mais précise « *c'est-à-dire qu'en fait tu traces la perpendiculaire au côté PM qui passe par le point...* ». Un élève rajoute « *N* ». L'enseignante en profite pour lancer une question à la classe : « *Alors pourquoi le point N il appartient à l'axe de symétrie ? quelle différence par rapport à celui-là ?* ». Elle demande aux élèves de lever la main avant de répondre et questionne Nicolas qui lui dit « *Il est isocèle* ». Irène exige des précisions : « *Oui, cela veut dire ? Il est isocèle le triangle alors qu'est-ce qui est pareil ?* ». L'élève répond qu'il possède deux segments de même longueur. Irène acquiesce et parvient au moyen de deux autres questions à faire dire aux élèves que MN et PN sont de même longueur et que la symétrie conserve les mêmes mesures. L'enseignante conclut « *Les mêmes longueurs, dont c'est pour cela que le point M appartient à l'axe de symétrie, alors voilà la différence sur les deux triangles* » pendant qu'elle envoie l'élève X au tableau pour corriger l'exercice n° 14.

a. Fais cette figure sur papier blanc avec :

- A, B, E alignés ;

- A, C, D alignés ;
- $AB = 2 \text{ cm}$ et $AD = 4 \text{ cm}$

b. Cette figure admet-elle un axe de symétrie ? Si oui, trace-le.

(Source : F. Nathan, Collection « Transmath » ; Chapitre 11 : « Symétrie axiale. Axes de symétrie »)

Scène 7 : précision sur les mesures et le tracé géométrique de la figure, rappel de propriété

L'enseignante demande à l'élève au tableau de se mettre de côté et d'attendre pendant qu'elle écrit tout en parlant : « on avait BAEC et D, donc on proposait cette figure. On dit que les points ABE sont alignés. ACD alignés. AB 2 cm. Voilà. AB 2 cm et ensuite AD même centimètres ». Quinze minutes se sont écoulées depuis le début du cours. Puis Irène s'adresse à l'élève à côté d'elle : « Alors, tu feras 20 et 40, cela doit aller ..., qu'est-ce que ça veut dire que ABE sont alignés ? ». L'élève répond que les points sont sur la même ligne mais devant la moue de l'enseignante qui le relance « Ligne ? », l'élève précise : « La même droite ! ». Irène reformule : « Cela veut dire qu'ils sont sur la même droite » puis elle demande à l'élève par quoi il va commencer. Pendant ce temps, elle va se positionner au fond de la classe. L'élève répond « BA, AB ». Il trace la figure au tableau avec une règle et une équerre pendant que la classe l'observe. Irène précise qu'il a tracé le triangle ABC pendant qu'elle questionne un élève sur la nature du triangle ABC tout en disant fermement à un autre élève de se taire parce qu'elle ne lui a rien demandé. À ce moment plusieurs élèves lèvent la main. L'élève interrogé donne une réponse timide « rectangle... » et Irène le reprend : « Rectangle et isocèle ». Puis elle demande à l'élève au tableau de reprendre son activité sans écouter les réflexions de son camarade V situé à côté de lui. Ce dernier continue et l'enseignante se fâche en le menaçant implicitement d'une sanction : « Bon, Benoît, tu t'arrêtes tout de suite hein ? dernière fois ! ». Elle se tourne vers l'élève au tableau en lui adressant une remarque sur la tenue de la règle qui ne va pas lui permettre de bien aligner les points. Alors qu'il modifie le positionnement de sa règle sur le tableau, l'enseignante l'encourage par un « c'est mieux » en même temps qu'elle lui demande le nombre de centimètres qu'il a choisi. Elle est visiblement satisfaite quand l'élève lui répond « 60 ».

Scène 8 : recherche collective d'une propriété et d'un axe de symétrie

Irène s'adresse à un élève qui a gardé longtemps la main levée ; celui-ci répond qu'il n'y a rien, « alors, tout va bien ? » dit l'enseignante en s'approchant de l'élève T pour lui reprocher son découpage parce qu'elle « aime bien la dentelle » mais quand même il aurait pu découper autrement. Elle n'aime pas son travail parce qu'il manque de précision. L'enseignante s'adresse à nouveau à l'élève au tableau pour vérifier sa mesure pendant qu'il trace la figure, tout en se maintenant au fond du couloir : « alors tu as 16, c'est bon, tu as mis combien ? un petit peu moins... ». Comme l'élève lui répond qu'il a mis 30, elle demande de mettre 30 et affirme que cela n'a pas d'importance. Elle s'adresse ensuite à l'ensemble de la classe : « pendant qu'il est en train de finir sa figure, moi je vais poser une question sur cette figure que vous avez faite. Comment sont les droites BC et DE d'après vous, en regardant, simplement en regardant ? ». Alors que

l'élève S demande des précisions sur les droites, l'élève Q dit « *elles sont parallèles* » tandis que l'élève A1 acquiesce par un « *Ah oui* ». Irène reprend « *Elles sont parallèles* » puis elle explique aux élèves qu'on ne peut pas le démontrer mais qu'ils apprendront à le faire plus tard. Elle se tourne vers le tableau où l'élève vient de terminer sa figure mais alors qu'il veut partir, elle le retient en lui disant que le travail n'est pas fini et elle lui pose la dernière question de l'exercice : « *Cette figure admet-elle un axe de symétrie ?* ». Alors que l'élève répond « *oui* », elle demande de préciser lequel et s'il en existe plusieurs. Un camarade réplique « *un* » mais Irène redemande s'il en existe plusieurs. Toutefois elle n'attend pas la réponse et s'adresse à l'élève au tableau pour qu'il trace l'axe de symétrie, en faisant remarquer à la classe que les élèves observeront plus tard s'il existe un autre axe de symétrie. Un élève demande à l'enseignante s'il faut tracer en rouge et elle répond par l'affirmative en lui faisant remarquer qu'il faut de la précision. Irène prend exemple sur l'élève au tableau : « *vous voyez, il est en train de prendre son équerre et il trace perpendiculairement au côté* ». L'élève au tableau demande propose de prolonger le trait et l'enseignante acquiesce. L'enseignante interroge une élève qui vient de lever la main mais elle rétorque qu'elle ne veut rien, et l'enseignante se tourne vers la classe pour savoir si des élèves ont trouvé un autre axe de symétrie. Alors que les élèves répondent « *non* » en chœur, un seul d'entre eux répond « *si, moi !* » et l'enseignante propose à la classe de prendre connaissance de son résultat : « *on t'écoute Teddy* ». Mais Teddy dit qu'il ne se rappelle plus et l'enseignante l'accuse de faire son « *petit intéressant* ». Elle s'adresse à l'ensemble de la classe et dit qu'il n'est pas possible de trouver d'autres axes.

Scène 9 : construction de triangles au tableau

Irène annonce aux élèves qu'il reste le dernier exercice à faire même s'il était un peu plus difficile que les autres :

15. *Cette figure est formée :*

- *Des triangles ABF et CDE rectangles et isocèles en A et en D ;*
- *Du rectangle BCEF*
- a. *Fais cette figure sur papier blanc avec $AB=AF=CD=DE= 3 \text{ cm}$ et $BC = 4 \text{ cm}$.*
- b. *Cette figure admet-elle des axes de symétrie ? Si oui, trace-les tous.*

Irène, même temps qu'elle l'annonce, esquisse rapidement une figure sur le tableau à main levée. Elle commente : « *nous avons un triangle rectangle isocèle, on a un deuxième triangle rectangle et isocèle et on voit : $AB \ CD \ EF$* ». puis, elle demande à l'élève A1 de venir compléter la figure. Elle lit l'énoncé « *cette figure est composée des triangles ABF et CDE rectangles et isocèles* » et elle complète en même temps qu'elle surveille l'écriture de l'élève au tableau « *alors bon voilà et CDE pareil et ils sont isocèles* ». Irène s'en prend soudainement à l'élève V en lui demandant de se taire. Un autre fait l'âne en secouant la tête. L'enseignante reprend sa lecture « *ensuite, fais cette figure sur papier blanc* » puis elle commente « *$AB = BF = CD$* ». Elle se rend au fond de la classe d'où elle interpelle l'élève au tableau. « *En fait tous les côtés sont égaux donc on met deux traits à CD* » puis elle s'exclame « *Non ! non, non, non* » avant de corriger

l'élève qui modifie son tracé « *CD DE avec un petit trait. Voilà, 3 cm et BC 4 cm* ». Elle insiste « *BC !* » puis elle dit que l'exercice était difficile à faire et demande à l'élève par quoi il va commencer. L'élève dit qu'il va commencer par tracer une droite.

L'enseignante annonce qu'elle va laisser faire l'élève au tableau pour voir s'il arrive au bout, en même temps elle commence à se pencher sur le cahier de l'élève I et lui reproche d'avoir fait son tracé à main levée alors que tout était expliqué sur le livre. Elle le prévient qu'il va devoir faire la construction et prendre pour cela un crayon à papier. Elle le questionne pour savoir s'il a les bonnes dimensions et lui rappelle qu'il ne peut pas faire sa construction n'importe comment. Irène s'adresse ensuite à l'élève au tableau en l'invitant à réfléchir avant de construire sa figure même si elle estime que l'exercice est assez difficile. Elle reprend l'énoncé en précisant qu'il s'agit de triangles. L'enseignante se déplace cette fois auprès du tableau au bout du couloir central. Elle commente « *bon, on a des triangles, donc moi j'ai joint BF et CE* » et elle esquisse le geste au tableau avant de demander à l'élève ce qu'il va faire. En même temps, elle jette un regard de désapprobation envers l'élève V qui s'agite sur sa chaise. L'élève au tableau annonce sa démarche : « *je vais tracer le triangle BC... BCE* » et l'enseignante lui répond qu'il est préférable de commencer comme ça. Un élève demande si CD et EF sont parallèles et l'enseignante lui répond « *oui, oui, bien sûr* » alors qu'elle commence à retourner dans les rangs tout en faisant un reproche à l'élève U « *et la figure ? Tu vas voir à quoi cela ressemble après : il faut commencer par tracer les triangles rectangles, un des deux...* » puis elle ajoute « *en plus, tu as utilisé les carreaux du cahier pour faire les angles droits, j'ai bien l'impression que... de toute façon il n'est pas joli, pas soigné. BC ?... ben on va voir* ». Puis elle demande le silence avant de s'adresser à l'élève au tableau pour exiger qu'il place les lettres. Irène se déplace à nouveau dans le couloir de gauche puis se rend auprès de lui. Entretemps, elle menace un élève en train de s'agiter : « *Tu t'ennuies ? tu veux que je te mette une heure de plus de maths ? Le temps passera plus vite ! Faut bien prendre le temps de corriger, t'es toujours pressé mais on voit aussi tes résultats après !* ». Puis elle invite l'élève au tableau à expliquer son opération pendant qu'elle se tient à côté de lui. Un autre élève lève la main et dit « *Je fais un angle droit* ».

Scène 10 : rappel d'une technique de mesure de l'angle droit

Irène pointe le fait qu'il y a un problème parce que la figure ne mentionne pas qu'il y a un angle droit ; deux élèves s'empressent d'acquiescer, l'un d'entre eux disant « *on le voit* ». Alors l'enseignante interroge la classe sur la façon dont il est possible de percevoir cet angle droit. Un autre élève répond qu'il s'agit d'un rectangle. L'enseignante demande pourquoi il s'agit d'un rectangle. Un camarade répond qu'il possède les côtés opposés égaux. L'enseignante demande, étant donné que les deux autres côtés opposés sont aussi égaux, si cela suffit à définir un rectangle. Les élèves répondent en chœur : « *oui* ». Alors Irène leur explique en montrant et en écrivant au tableau : « *non, moi je peux vous dire qu'il y a des figures, il suffit que je la fasse comme ça à peu près...* ». L'élève A1 tente une réponse : « *parce qu'on savait qu'il y avait des angles droits* » mais Irène exige plus de précision et elle l'invite à observer la figure dans le manuel où les angles droits ne sont pas dessinés. L'élève L fait remarquer en levant la main qu'il n'y avait pas les « *traits* » et Irène confirme le fait qu'il n'y avait pas les « *traits* ». Elle interroge la classe pour savoir si l'un des élèves a une « *petite* » idée sur la présence de

ces angles droits. Beaucoup proposent des réponses mais un élève plus particulièrement dit : « *on regarde avec une équerre* », et Irène reprend sa proposition en invitant la classe à vérifier avec une équerre. L'élève Q rappelle que « *on a dit que c'est rectangle et isocèle* ». Irène Favret demande ce que cela signifie alors que l'élève V est en train d'expliquer à U. L'enseignante se positionne face à la classe à l'extrémité du couloir central. Un élève affirme que c'est « *équilatéral* » et l'enseignante réagit en lui disant : « *oh là répète un peu, je ne la connais pas cette figure-là ! on ne peut pas être équilatéral et rectangle, hein ? ce n'est pas possible !* » puis elle demande à l'élève de faire son angle droit qu'elle regardera plus tard. En même temps, elle rappelle à la classe qu'il était possible de regarder la figure sur le manuel et de vérifier avec l'équerre.

Scène 11 : arrangements à propos du tracé au tableau

Un élève fait remarquer qu'au tableau « *c'est tordu et que ça ne va pas aller* ». Irène lui rétorque que ce n'est pas une bonne raison en mathématiques et qu'on s'en apercevra plus tard. L'enseignant lance un « *chut* » à l'élève V qui vient de l'interpeller et elle se rapproche de l'élève au tableau en lui donnant une consigne : « *alors dis donc, tu vois, on ne va pas y arriver, rediminue ton triangle* » puis elle questionne l'élève sur sa mesure. Celui-ci répond 30 mais l'enseignante l'invite à mettre 15 en lui proposant de diminuer la figure pour qu'elle tienne dans l'espace du tableau. Un élève adresse une remarque à l'enseignante qui répond que l'élève est en train de diminuer à 15. Mais, alors qu'elle surveille le travail de l'élève au tableau, elle réagit brusquement : « *hou, là, regarde, tu n'es pas sur 30 regarde 30 il est là ! alors 15 il est où ? si tu ne le fais pas avec le triangle isocèle, ça ne va plus. Allez, vas-y, alors trace notre triangle, on va voir la suite...* ».

Scène 12 : l'appui sur une découverte d'un élève

L'élève Q s'exclame : « *j'ai trouvé !* ». Irène le questionne : « *Qu'est-ce que tu as trouvé alors ?* ». L'élève répond : « *CD et EF, ils font la même mesure* ». Irène lui demande de préciser « *CD et ?* ». L'élève ajoute : « *EF, ils font la même mesure* » mais l'enseignante réagit : « *Ah non ! non, CD et EF, ils ne font pas la même mesure, CD il fait 3 centimètres...* ». L'élève hésite : « *heu non ! CD et EF* ». Mais l'enseignante s'adresse maintenant à la classe : « *Eh ben l'on a dit que les deux côtés sont égaux, ces deux côtés sont égaux, ce qu'il y a, c'est qu'il nous manque cet angle-là. Alors, je ne sais pas, on va peut-être essayer de trouver ?* ».

Scène 13 : sortie de classe

Une élève vient de lever la main. Il doit revoir l'infirmière à dix heures parce qu'il est malade. Irène contrôle son carnet de correspondance et le laisse sortir de la classe.

Scène 14 : reprise en main du tracé au tableau et usage du compas

L'enseignante se positionne au fond du couloir central alors que trente-cinq minutes viennent de s'écouler depuis le début du cours. Elle donne des consignes concernant le travail de l'élève au tableau : « *bon on trace... alors il fait des perpendiculaires, ou*

alors tu mets 20 cm pas 40 » puis elle commente pour l'ensemble de la classe « *je multiplie pour respecter les proportions, les dimensions* » avant de donner à nouveau des consignes pour le tableau « *je mets 20, oui, et puis alors l'autre pareil.* ». Tout d'un coup elle réprimande l'ensemble des élèves alors que le bruit augmente : « *là moi je vois beaucoup d'élèves qui ne font rien, donc ils supposent tous qu'ils ont juste ! les figures sont correctes ?* ». L'élève U répond qu'il est en train de le faire. Irène questionne l'élève au tableau en lui demandant ce qui lui reste à faire. L'élève répond « *un triangle* ». Irène l'invite à préciser et l'élève répond « *rectangle et isocèle* » puis elle lui demande d'expliquer comment il va faire. L'élève demande l'autorisation de prendre le compas. L'enseignante lui dit qu'il peut réaliser la figure avec le compas et que c'est une bonne idée. L'élève saisit le compas accroché au tableau pendant que l'enseignante lance un « *chut !* » massif à la classe. Elle continue ses remarques à l'élève du tableau en lui recommandant d'être vigilant : « *Alors, comment tu vas faire ? Tu m'as dit qu'il était rectangle et isocèle. Donc, regarde bien les deux côtés qui sont égaux, c'est lesquels ? Tu peux prendre ici parce tu as exactement le même* » pendant qu'elle lance à la classe « *donc il prend la même mesure* ». Irène sermonne l'élève C1 et son voisin proche pour qu'ils arrêtent de se chamailler.

Scène 15 : vérification du travail des élèves

L'élève J lève la main et l'enseignante s'approche de lui en lui disant : « *ah ben tu prends ce qu'on t'a donné là, c'est trois centimètres, là c'est quatre, tu as rectifié ?* ». Une élève explique à l'enseignante que son compas ne marche pas alors qu'Irène s'est approchée de C1 et qu'elle lui annonce en lui montrant son cahier : « *regarde, tu n'as pas un angle droit là. Ils sont rectangles les triangles. Ils sont rectangles et isocèles. Regarde sur le livre, on te le dit* ». L'enseignante se dirige ensuite vers un autre élève en lui disant « *oui, cela va* » et puis vers un autre qui fait une remarque : « *oui, on va regarder* ». Elle lance un nouveau « *chut* » à la classe avant de se déplacer vers le fond du couloir de droite d'où elle commente le tracé de l'élève au tableau « *regardez, là. Il est bien son dessin, vous avez vu la construction. Alors maintenant tu mets le...* ».

Scène 16 : précisions sur le tracé et sur les mesures au tableau

Irène est coupée par un élève qui lui adresse une remarque sur le manque de précision du dessin. Mais l'enseignante relativise : « *Mais tu sais, avec les craies, le tableau... on a des épaisseurs qui sont un petit peu différentes. Il suffit que tu aies une épaisseur là, que ce soit un tout petit peu... bon, met les lettres. Finis de mettre les lettres et puis...* ». L'enseignante s'interrompt à nouveau pour sermonner un élève agité : « *chut ! Jordan, tourne-toi ! complètement !* ». Elle reprend ensuite la lecture de l'énoncé de l'exercice : « *alors cette figure admet-elle des axes de symétrie ?* ». L'élève au tableau répond oui et l'enseignante lui demande de les tracer. Un élève demande s'il peut rendre sa règle qui vient de tomber par terre. L'enseignante demande à qui elle appartient, autorise la restitution, et annonce que la prochaine fois la règle ira dans son placard. L'élève C1 lui annonce qu'il n'arrive pas à tracer correctement le rectangle. L'enseignante s'en approche et lui dit : « *il faut d'abord que tu traces ton angle droit au départ et ensuite tu prends la mesure de chaque côté* ». Un autre élève prétend que ça dépasse. Un camarade appelle « *Madame ?* » et lui dit « *parce que quand on fait la*

symétrie cela doit faire un angle droit ? ». L'enseignante acquiesce mais répond en même temps qu'elle va terminer.

Elle retourne au tableau tout en adressant une réprimande à un élève pour qu'il se tienne correctement. Puis elle commente ce que qu'est en train de faire l'élève X au tableau pour le reste de la classe : « *il est en train de placer les axes de symétrie...* ». Elle l'interroge en même temps qu'il écrit : « *la moitié de combien ? de 20, c'est ?* ». L'élève répond « *10* ». L'enseignante lui montre sur la figure en disant : « *eh bien, tu vois, il n'est pas au bout là, regarde tu n'es pas au bout, va un petit peu plus par là, là.* ». Irène fait remarquer à l'élève que la précision vient souvent de là et qu'il était un peu imprécis sur la longueur. L'élève A interpelle son camarade au tableau en lui disant « *tu n'as pas besoin de faire en haut !* » mais Irène réagit aussitôt en lui faisant remarquer qu'il peut garder ses conseils. Puis elle annonce aux élèves « *on le fait sur son cahier* » et plus précisément à l'élève V qu'elle approche : « *oui, maintenant tu le colles sur ton cahier* ». Elle se tourne vers l'élève au tableau et lui dit « *Prolonge un petit peu...* » puis elle lance une question à la classe : « *bon, il a trouvé deux axes de symétrie, est-ce qu'il y en a d'autres ?* ».

Scène 17 : questions-réponses sur l'axe de symétrie

L'élève J lève la main et affirme qu'il a trouvé plusieurs axes de symétrie. L'enseignante lui demande de présenter son travail. Un autre élève dit « *non* ». Plusieurs lèvent la main. L'enseignante intervient : « *Il propose et puis après on voit...* ». L'élève suggère « *pour CF* ». L'enseignante en lui montrant le geste à faire dit qu'il « *ne faut pas pousser* » et l'invite à réfléchir au fait que lorsqu'il va plier CF le point va aller en dehors de la figure. Elle lui demande si cela va constituer un axe de symétrie. L'élève répond que non. Irène s'adresse alors à la classe pour savoir s'il est possible d'avoir des angles droits par raisonnement. Elle interroge un élève à ce sujet qui répond « *parce que ça fait plein de petits carrés* » et l'enseignante lui rétorque aussitôt : « *ah, cela fait des petits carrés ! ah, ça, c'est un bon raisonnement géométrique !* ». Puis elle se tourne vers un autre élève qui a levé la main pour dire : « *on trace la symétrie, on peut faire un angle droit* ». L'enseignante interpelle l'ensemble de la classe : « *est-ce qu'un parallélogramme, regardez, est-ce que le parallélogramme il a des axes de symétrie ?* ». Les élèves répondent : « *non !* ». L'enseignante commence sa démonstration : « *non, tandis que là on a deux axes de symétrie pour la figure CDFE, on a deux axes et on sait que les côtés opposés sont de même mesure donc on a un rectangle* ». Un élève rajoute « *que 2, c'est carré...* ». L'enseignante le corrige : « *non, ce n'est pas tout à fait un carré. Non, ça non. C'est presque un carré mais ce n'est pas un carré, la longueur CE n'est pas égale à la longueur EF. Si vous mesurez avec précision, ce n'est pas la même chose. Il y a peu de différence. Plus tard, on pourrait faire les calculs quand vous serez en quatrième, pas maintenant* ».

Scène 18 : un peu de prospective sur la symétrie

Un élève commente en disant que cette méthode est plus longue tandis qu'un autre voudrait savoir s'il aurait pu le faire. L'enseignante rebondit sur sa question : « *alors, qu'est-ce qu'on aurait pu si cela avait été un carré ?* ». Un autre élève demande s'il aurait à faire ce genre d'exercices en 4^e. L'enseignant lui rétorque qu'il n'est pas encore

en 4^e puis elle effectue une démonstration au tableau : « *si tu traces ici, regarde, on va essayer de voir juste en pointillé, imagine que...* ». Tout d'un coup elle s'interrompt devant l'agitation de quelques-uns : « *Ho ! hé moi je vais prendre les carnets, hein ? bon ! on se calme maintenant, ça y est ?* ». Puis elle reprend : « *Cyrielle, si on imagine qu'on va plier la figure, même tu supposes que c'est un carré, tu plies la figure sur CF, tu vois. Il est horizontal là au tableau à peu près, imagine où va se trouver le point A ?* ». Un élève dit : « *moi, je sais* ». L'enseignante continue son explication au tableau alors que quarante-cinq minutes viennent de s'écouler depuis le début du cours : « *on pourrait si tu veux... au lieu d'imaginer, si on ne se rend pas compte, on peut très bien faire au compas le symétrique de ce point A par rapport à cette droite* ». L'élève à qui s'adresse l'enseignante dit : « *il va être dehors...* ». L'enseignante réplique « *eh ben oui, il va être dehors comme tu dis : il ne va pas atterrir du tout* ».

Scène 19 : fin du travail sur la symétrie

Alors que deux élèves O et Q lèvent la main, l'enseignante demande à J de venir au tableau : « *allez, viens faire le symétrique, cela va vous faire finir. Tu vas faire au compas le symétrique du point A par rapport à la droite, comment on fait ? La pointe sur A. allez ! on finit, on regarde* ». Un élève lance à celui qui est au tableau : « *tiens la pointe, tiens la pointe !* ». L'élève J utilise le compas au tableau et trace pendant que l'enseignante se tient à côté d'elle. Elle lui dit « *oui... où ça ? et ensuite ? oui, bon alors tu vois ? tu vois où il se trouve ?* ». L'élève lui répond « *madame, je ne comprends pas pour le point...* ». L'enseignante la renvoie à sa place et fait la démonstration elle-même au tableau : « *je lui ai demandé... parce que toi tu proposais CF comme axe de symétrie... bon si on n'arrive pas à imaginer en pliant, parce que maintenant il faut imaginer... on a passé le stage du pliage... bon ! On imagine qu'on plie et le pli est sur CF et on essaie de trouver où se trouve le point A. Est-ce qu'il est à nouveau sur la figure ? Est-ce qu'il correspond à un point de la figure donnée ? alors bon, elle ne le voyait pas... donc je lui ai fait faire au compas ! et le point A, il arrive ici.* ». Un élève demande où arrive le point B mais il semble avoir compris en même temps qu'il posait la question. L'enseignante lui montre sur la figure où il est susceptible de retrouver le point B. Un autre pose une question : « *si on fait pour EB, cela va faire pareil pour le D ?* ». L'enseignante répond que ce sera toujours le même problème, qu'il ne s'agit pas d'un axe de symétrie et qu'il est possible de le vérifier. Puis, elle annonce aux élèves qu'ils vont changer de pages dans la partie exercices du cahier, ce qui marque la fin du travail sur la symétrie.

Scène 20 : le début d'un nouveau chapitre

Un élève lève la main pour se plaindre qu'il n'a pas de cahier et il se lance dans de longues explications. L'enseignante lui répond sèchement : « *prends une feuille ! écoute, écoute cela suffit !* » puis elle sermonne l'ensemble de la classe par un « *chut !* » en tapant du point sur la table : « *bon ! on ne met pas une heure pour se mettre comme il faut ! alors on change de page. Chapitre 7. Vous mettez « nombres relatifs »* ». L'enseignante écrit le titre du chapitre au tableau sans effacer les figures précédentes. Un élève demande s'il faut mettre cela dans « exercices » tandis qu'un autre fait remarquer que la classe ne mettait jamais « chapitre » auparavant. L'enseignante

affirme qu'elle a toujours marqué ces titres ce qui soulève une contestation de quelques élèves. Irène s'énerve : « *et bien, vous remettez correctement, c'est tout !* ». Un élève demande s'il faut écrire en rouge ou en bleu et l'enseignante lui répond « *en normal !* ». Puis elle donne la clé du placard à un élève pendant qu'elle invite les autres élèves à lever la main s'ils ont besoin d'un livre. Elle les compte et l'élève désignée par l'enseignante va chercher les livres dans le placard qu'elle distribue ensuite dans la classe. Pendant ce temps, l'élève malade revient et se justifie. Irène se recentre sur la classe et dit aux autres élèves qu'ils peuvent composer avec un manuel pour deux. Un élève demande des explications supplémentaires sur le chapitre. Irène lui répond qu'il doit écrire comme d'habitude « *chapitre 7 : nombres relatifs* » et elle exige que les élèves se taisent alors que les bavardages continuent. Un élève demande : « *c'est quoi les nombres relatifs ?* ». Un autre lui répond : « *c'est les mystères de l'ouest !* ». L'enseignante, tout en demandant le silence, annonce que c'est ce que la classe va justement découvrir ou essayer de découvrir. Puis elle se tait et attend le silence au milieu du brouhaha général. Elle menace la classe d'une punition générale. Puis elle demande aux élèves d'ouvrir leur livre page 104 pendant qu'elle propose à l'élève resté debout de laisser la clé sur la porte du placard.

Activité 1. Les nombres relatifs

1. Les températures

- a. Dans quelles villes nommées ci-contre la température est-elle au-dessous de 0° ?*
- b. Indique les quatre températures sans utiliser les expressions « au-dessus de 0° » et « au-dessous de 0° ».*

(image non reproduite présentant quatre thermomètres pour chaque ville : Nice, Berlin, Paris, Moscou, avec des températures différentes)

2. L'ascenseur

On vient d'installer la cabine d'un ascenseur. Quelle étiquette faut-il coller sur chacun des boutons ci-dessous ?

- 3^e étage*
- 2^e étage*
- 1^{er} étage*
- Rez-de-chaussée*
- 1^{er} sous-sol*
- 2^e sous-sol*

Scène 21 : à la découverte des nombres relatifs dans le manuel

Irène s'adresse à la classe : « *alors, on va commencer à regarder ensemble l'activité 1 et je veux le silence ! Bon, Mathieu, tu vas regarder. Tu vas nous lire la première question. D'abord qu'est-ce que tu vois sur cette activité n° 1 ? Allez !* ». Mathieu répond qu'il voit des thermomètres. L'enseignante joue la surprise : « *des thermomètres. Ah ? plusieurs thermomètres ! alors qu'est-ce qu'on te dit ?* » en même temps qu'elle rappelle les élèves au silence. Mathieu lit l'énoncé : « *indiquez sur quel thermomètre la température est-elle au-dessous de 0 ?* ». L'enseignante dit : « *tu regardes les 4 thermomètres et qu'est-ce que tu vois à un moment donné ? Une température qui est en*

dessous de 0 ? L'élève acquiesce alors qu'elle lui demande de lire. L'élève répond « *Moscou et Berlin* ». L'enseignante le questionne pour savoir comment il se repère. L'élève répond : « *il y a un 0 et c'est en dessous* ». Irène Favret le reprend : « *il y a un 0 et puis ?* ». Mathieu dit « *la chose rouge* ». L'enseignante interroge la classe sur « *la chose rouge ?* ». Un élève explique que c'est du mercure. Le professeur répond que la couleur rouge ne correspond pas à du mercure et interroge la classe sur sa couleur. Les réponses fusent : « *vert, bleu, rose !* ». Alors que les élèves continuent dans la litanie des couleurs, elle les interrompt : « *bon çà y est ? vous êtes ridicules ! le mercure c'est un métal qui est liquide à température normale et qui est gris argenté... et vous savez que depuis quelques années les thermomètres à mercure ont été retirés parce que... parce que le mercure c'est un polluant si vous voulez... c'est dangereux... alors les thermomètres que vous avez, ce sont des thermomètres à alcool... et comme l'alcool est incolore, on teinte. Alors vous en avez qui sont rouges et d'autres, c'est en bleu* ». Un élève renchérit : « *en vert* ». L'enseignante affirme qu'elle n'a jamais vu de thermomètre vert. L'élève soutient son propos alors qu'un autre dit « *violet* ». L'enseignante lui répond : « *violet si tu veux... en fait on met un colorant dedans pour bien voir le niveau du liquide* » puis elle reprend la description des thermomètres : « *bon alors, il nous dit que dans les thermomètres, celui de Berlin et de Moscou, on voit que le liquide, il n'est pas arrivé au 0, il est en dessous...* » puis elle donne une consigne à l'élève : « *ensuite, lis la question suivante !* ». il s'exécute : « *indique les 4 températures sans utiliser les expressions...* ». L'enseignante le coupe : « *au-dessus de 0 ou en dessous de 0* ». Un camarade demande à l'élève interrogé de parler plus fort. L'enseignante lui rétorque « *tu sais lire en même temps !* » puis elle reprend l'ensemble de l'énoncé « *indique les 4 températures sans utiliser au-dessus de 0 ou en dessous de 0* ». Elle interroge un élève : « *ah, ben, tiens Alice, qu'est-ce que tu vas me dire, tu lis combien ?* ». L'élève répond 20 degrés. L'enseignante demande aux élèves s'ils lisent bien la même chose et ils répondent tous en chœur : « *oui !* ». Ensuite, Irène interroge une fille pour qu'elle donne sa lecture de « *Berlin* », l'élève annonce « *-10* » et l'enseignante lui demande pourquoi elle a mis un « *moins* ». L'élève répond que c'est parce qu'il est en dessous de 0. L'enseignante s'adresse à l'ensemble de la classe pour confirmer la réponse. Puis elle interroge deux autres élèves sur une même base avant de leur demander s'ils ont déjà rencontré des nombres comme cela. Certains élèves répondent oui pendant que le professeur tape sur la table et demande de lever la main. Un élève s'exclame « *en hiver* » et l'enseignante lui demande de préciser. Il dit qu'il a fait « *- 20* ». Elle lui répond qu'il n'a pas fait si froid mais que lorsque la température est en dessous de 0, on met un « *moins* » pour la distinguer des températures qui sont au « *dessus* » reprennent en chœur les élèves. L'enseignante demande quel signe on attribue aux températures au dessus. Les élèves répondent en chœur : « *plus* ». L'enseignante corrige en disant « *positives ! si il y a un signe + on dit qu'elles sont...* ». Un élève lui répond « *négatives* ». L'enseignante rétorque : « *positives ! chut ! et celles qui sont en dessous de 0 ?* ». Les élèves répondent à l'unisson « *négatives* ». Un élève fait remarquer que ces signes sont aussi présents dans les ascenseurs et dans les sous-sols. L'enseignante reprend sa remarque mais son intervention est coupée par la sonnerie.

6.4. Une évaluation fonctionnelle et cognitive

Intermède

Les situations de classe que nous avons observées avec Danielle Dansot et Vincent Cordier [Collège Descartes] sont directement liées aux choix communs qu'ils ont opérés en matière de remédiation pédagogique. Ceux-ci se sont en effet appuyés sur un document de l'IREM visant à apporter un soutien méthodologique aux professeurs de mathématiques dans l'apprentissage des décimaux en 6^e. Ces réflexions didactiques sont nées des résultats des évaluations nationales montrant que les connaissances concernant les nombres décimaux n'étaient pas stabilisées pour plus d'un tiers des élèves de 6^e. Beaucoup d'erreurs ont ainsi été identifiées ayant des conséquences dans le rangement des décimaux, les opérations, les dénominations des chiffres. Toutefois, si certaines erreurs apparaissent classiques ou normales à l'entrée au collège, d'autres erreurs sont fondamentalement plus problématiques parce qu'elles induisent des conceptions fausses chez les élèves à partir de l'application de règles qui semblent juste a priori. Si le programme officiel de mathématiques tente d'apporter des éléments de réponse aux erreurs révélées par les évaluations nationales de 6^e, une note de service publié au BOEN (n° 44/5, décembre 1996) propose d'approfondir cette question dans le cadre de l'articulation école-collège.

La stratégie du document de l'IREM utilisé par Danielle et Vincent consiste à aborder des situations-problèmes qui visent à faire prendre conscience à l'élève de ses conceptions fausses ou insuffisantes. L'exposé de ces situations est accompagné de résumés de cours, d'exercices spécifiques, de contrôles visant à évaluer ces acquis chez les élèves. Ces situations problèmes se rapportent à des objectifs d'apprentissage (codage d'une somme d'un entier et de fractions décimales, repérage de points sur une droite numérique, approche de quotient...) de façon à ce que les élèves maîtrisent les différentes techniques des opérations mathématiques concernant les décimaux. Le travail sur les fractions porte sur les fractions de longueurs qui permettent de faciliter la manipulation des nombres et d'aborder rapidement l'usage de la règle graduée avec les élèves, en même temps que le partage d'une bande par recours au pliage, l'utilisation d'un « guide-âne » [petit instrument servant à mesurer les fractions] devant permettre aux élèves d'accéder à des fractions complexes, de se familiariser avec les critères de la graduation et de dégager progressivement des règles de production d'écritures équivalentes.

Danielle Dansot et Vincent Cordier ont cherché à adopter les recommandations du document de l'IREM en construisant un dispositif de remédiation centré sur l'usage du guide-âne et la manipulation de segments dont la longueur s'exprime avec des fractions de dénominateurs simples, facilement obtenus par pliage. La durée prévue pour cette activité est normalement de trois heures. L'objectif de l'apprentissage est de partager en parties égales en utilisant le « guide-âne » ; de construire un segment dont la mesure est donnée en écriture fractionnaire, l'unité étant fixée ; de reconnaître une fraction supérieure à 1, inférieure à 1, égale à 1. Alors que le pliage contraint à n'utiliser que des fractions de dénominateurs particuliers simples (2, 3, 4, 6, 8), le « guide-âne » autorise l'introduction de fractions de dénominateurs quelconques. Pour chaque élève, deux « guide-ânes » sont réalisés sur papier blanc, l'un d'espacement 1 cm environ, l'autre avec un espacement de 0,5 cm environ. L'élève dispose d'une feuille réponse sur laquelle

sont tracées des lignes droites et de quelques bandes unités de 21 cm, la longueur d'une bande étant de 10,5 cm. Le professeur dispose d'un rétroprojecteur, de deux guide-ânes sur transparents, de bandes unités semblables à celles des élèves, fabriquées avec un transparent, de quelques exemplaires du corrigé sur papier calque à tenir à la disposition des élèves.

Au cours de la première séance, l'enseignant est invité à justifier l'introduction du guide-âne en proposant aux élèves de partager une bande unité par pliage. Puis, il présente l'utilisation du guide-âne au rétroprojecteur. Enfin, il demande aux élèves individuellement de partager une bande unité et de colorier un segment de $\frac{1}{5}$ d'unité sur la feuille réponse. Il propose ensuite aux élèves de coller d'autres segments de longueur $\frac{1}{7}$, $\frac{1}{11}$... avec la même unité, puis il passe aux fractions $\frac{4}{7}$; $\frac{5}{9}$; $\frac{15}{13}$; $\frac{14}{11}$, les coloriages se faisant toujours sur la feuille réponse. Au cours de la seconde séance, les élèves disposent de nouvelles bandes unités qu'ils auront préalablement découpées. Il s'agit de colorier des segments de longueur $\frac{1}{3}$, $\frac{4}{3}$, $\frac{15}{7}$. Dans un premier temps, la construction se fait avec le guide-âne espacé. Ensuite, il est demandé à l'élève de construire un segment impossible à réaliser avec le guide-âne fourni, d'où la nécessité d'utiliser un guide-âne plus serré. Comme fraction, l'enseignant peut choisir : $\frac{7}{11}$, $\frac{21}{12}$. Le professeur propose ensuite une liste de fractions et demande de repérer celles qui sont plus grandes que l'unité, celles qui sont égales à l'unité ou plus petites que l'unité. Et il doit arriver aux conclusions suivantes avec les élèves :

- une fraction s'écrit avec un numérateur et un dénominateur,
- si le numérateur est égal au dénominateur, alors la fraction est égale à l'unité,
- si le numérateur est plus petit que le dénominateur, alors la fraction est plus petite que l'unité,
- si le numérateur est plus grand que le dénominateur, alors la fraction est plus grande que l'unité.

Scène 1 : bilan sur la construction de règles graduées par les élèves

La classe de Danielle Dansot [collège Descartes] est organisée en « râteau » (voir plan en annexe). Les élèves s'installent. Danielle rend et commente un travail effectué durant la séance précédente : la construction d'une règle graduée en septième sur une bande de papier. Elle demande à un élève et à la classe s'ils ont envie de corriger. L'élève interrogé rappelle que les élèves ont fabriqué une règle graduée. L'enseignante reprend : « *on a fabriqué une règle graduée* » et elle encourage la classe par un « *tout ça c'est bien* ». Danielle cherche à faire verbaliser les élèves sur la manière dont ils ont procédé par septième. Elle veut qu'ils formulent l'unité mais un élève répond « 7^e » ce à quoi elle réplique aussitôt qu'il ne s'agit pas de l'unité et elle demande si un élève est capable de lui montrer. Elle leur rappelle les petites bandes qu'elle avait distribuées et comment celles-ci ont été partagées. Un élève répond « 7 ». L'enseignante reformule « 7 parties » puis elle précise aux élèves la série de règles qui lui ont été rendues et s'agace du fait que certains n'ont pas mis leur nom.

Scène 2 : rendu des règles, rappel des consignes et problèmes d'unité

Danielle rappelle les consignes données aux élèves. Il fallait « *respecter* » l'unité et « *respecter* » le fait que l'on graduait une règle en septième. L'enseignante souligne que

l'absence de noms d'élèves nuit à la redistribution des règles et elle signale à deux d'entre eux qu'ils se sont trompés dans l'unité. Elle invite un autre élève à consulter ses fiches puis elle fait un commentaire sur la classe en disant que les deux élèves ont été influencés par des règles en cinquième mais un élève est soudainement intervenu en parlant de « *centimètres* ». Danielle précise « *en cinquièmes* » et critique l'erreur des deux élèves en disant qu'elles ont travaillé « *comme des petites mécaniques bien rodées* » avec une unité qui n'était pas la bonne. L'enseignante interroge la classe sur la contrainte liée au choix de l'unité. Elle demande d'abord combien il y avait de septièmes dans l'unité. Alors qu'un élève répond « 7 », elle exige une précision sur la propriété des septièmes. Les élèves répliquent en chœur : « *tous égal* » qu'elle reformule en « *tous identiques* » puis elle fait un commentaire sur l'un des élèves qui a fait « *des gros septièmes et des petits septièmes* ». Elle demande ensuite aux élèves ayant fait des erreurs dans la construction s'ils sont d'accord pour faire à nouveau des règles graduées. Danielle leur précise qu'ils auront un travail différent des autres puis elle pose une question sur le commencement de la règle graduée.

Scène 3 : questions-réponses sur les propriétés de la règle graduée et les erreurs des élèves

La classe lui répond que l'on commence par « 0 ». Danielle demande ensuite comment les élèves comptent faire après. Un élève répond « *un septième* ». Elle rappelle l'activité : « *On a mis le petit repère pour 1/7, 2/7, 3/7 et on a vu un petit peu comment ça s'organisait et j'ai un élève qui m'a mis 2 puis la gradation d'après...* ». Un élève répond « 4 ». L'enseignante s'est approchée d'un élève et commente son erreur « *treize septièmes* » et lui demande ce qui s'est passé. Un autre avoue qu'il a oublié un « 1 » dans les traits. Danielle essaie de faire réagir les autres élèves sur son erreur en leur demandant qu'ils la corrigent. Un élève se lance dans une explication : « *deux unités comme on est en septième, et ben ça fait 14 et s'ils le font pas, ça va pas. Ça fait 14/7 et 13/7 alors ça fait 15* ». Danielle acquiesce et dit : *Voilà, on sait que quand on place sa règle graduée, on va par ordre...* » et elle attend que les élèves donnent la fin de la phrase. Alors qu'un élève dit « *chronologique* » elle reformule « *croissant* » puis elle explique qu'après 14/7, qui correspond à 2, on a 15/7 et qu'il s'agit d'une « *erreur très grave* » pour l'élève. Elle demande aux autres élèves mais comme personne ne répond, Danielle explique que l'élève a permuté et que s'il avait été attentif il se serait rappelé qu'à droite il avait une fraction avec un numérateur plus grand. À la suite, l'enseignante demande aux élèves de préciser où se trouve le numérateur. Ceux-ci répondent « *en haut* ». L'enseignante précise « *au-dessus du trait* » puis les élèves lancent le mot « *dénominateur* » quand elle demande comment s'appelle le chiffre en dessous. Cinq minutes se sont écoulées depuis le début du cours. Danielle continue de commenter le travail effectué par les élèves dans un jeu de questions-réponses. En consultant leurs travaux elle se plaint du fait que certains d'entre eux n'ont pas mis leur nom et qu'il y a eu quand même des petites erreurs. Elle évoque le bilan du cours et commence à chercher une règle graduée sur les tables des élèves. Ceux-ci se mettent collectivement à chercher dans leurs affaires. Elle explique ensuite que les règles graduées ont des contraintes matérielles et qu'elles n'ont pas forcément le 0 au bord et que, par conséquent, les élèves n'étaient pas obligés de mettre le 0 au bord de la règle. Puis elle continue :

Danielle : *et puis ensuite on avait bien vu sur nos règles graduées à nous que plutôt que de mettre 0/7 ce qui n'était pas faux, on reportait 0 fois l'unité, on mettait 0, quand on reportait 1 fois l'unité, on mettait...*

Un élève : 1,

Danielle : *1 et dans notre tête on savait que c'était ?*

Un élève : 7/7 !

Danielle : *7/7. Quand on le reportait 2 fois, on mettait... ?*

Un élève : 2 ?

Danielle : *2 et dans votre tête, on savait que c'était... ?*

Un élève : 14/7,

Danielle : *14/7 etc.*

Scène 4 : commentaires sur les travaux réalisés par les élèves et rappels à l'ordre

Danielle explique ensuite que la longueur des bandes n'a pas permis aux élèves d'aller au-delà. Puis elle commente la série de travaux rendus aux élèves en leur disant qu'ils ont produit des erreurs sur le 0 tout au bord de la règle. Tout à coup, elle adresse une remarque à un élève indiscipliné : « où que tu sois, tu tchatches ». Puis elle reprend son explication à la classe en argumentant que certains élèves n'ont pas eu la place d'écrire le 0, que d'autres se sont débrouillés pour que cela tienne. Elle reproche à certains d'avoir écrit 7/7, 14/7 et explique qu'elle n'a pas compté faux mais que cela ne correspondait pas au critère du cahier. L'enseignante demande à un élève de retrouver et lire la phrase. Elle précise qu'il s'agit d'une phrase de « *notre petit cours* » écrite en « *gras* ». Un élève ajoute qu'il s'agit de la « *troisième* » phrase. L'enseignante reprend en s'adressant cette fois sèchement à l'élève : « *ben oui, la troisième, pour Monsieur qui l'a pas, tu vois, je crois que ça parle pas du tout* » puis elle se tourne vers une autre élève en l'interrogeant : « *qu'est-ce qu'elle dit ? Maud ?* ». Celle-ci parle de « *rapport* » et l'enseignante la corrige en lui expliquant qu'il faut dire « *report* » puis elle questionne la classe sur la famille à laquelle appartient ce mot. Un élève répond « *reporter* » et l'enseignante ajoute « *reporter. Le fait que je l'ai remise encore une fois* » puis elle demande à Maud de finir sa phrase concernant son report pour les nombres 2 et 3. Danielle fait un commentaire sur les petites erreurs faites par quelques élèves et félicite l'un d'entre eux qui « *s'en est bien tiré* » [il est intégré dans la classe depuis seulement une semaine]. Elle s'en prend à David : « *qu'est-ce que tu fais David ? David, est-ce que je t'ai donné l'autorisation de te lever ? Daaavid ! Tu vas l'avoir ta fiche !* ». Puis elle reprend sa consultation des travaux d'élèves en déplorant l'absence de nom sur les feuilles. Elle rend les derniers travaux en constatant qu'il y a moins d'erreurs. Elle loue les « *quatre et demi qui l'écoutent bien et lisent bien* » et deux élèves qui « *eux, ont fait tout sans faute, impeccable* ». Dix minutes se sont écoulées depuis le début du cours.

Scène 5 : lancement de l'activité suivante en sollicitant une participation active des élèves à la définition de l'objectif

Après avoir rendu le travail, Danielle leur donne les exercices à faire pour la prochaine fois. Elle rappelle à trois élèves qu'ils ont à refaire leur règle graduée et elle exige qu'ils le notent sur leur cahier de texte. Puis, elle questionne les autres sur ce qu'ils vont avoir à faire. Comme les élèves répondent « *non* », l'enseignante demande à

la classe de regarder la fiche. Un élève commente « à corriger ». Danielle reprend « regardez la fiche ». Un élève commence à lire et il est encouragé par l'enseignante qui l'invite à continuer. En même temps, elle rappelle que les élèves avaient à fabriquer la règle en septième. L'élève interrogé ajoute « utilisez pour tracer des segments de longueur respective $3/7$ d'unité ». Danielle reprend « $3/7$ d'unité » et elle demande aux élèves combien ils vont avoir à tracer de segments. La classe répond « 2 » mais l'enseignante exige que les élèves observent mieux. Ils lancent « 5 » et Danielle leur répond qu'ils ont raison puis elle les questionne pour savoir s'il est facile de tracer des segments quand la longueur est donnée et que l'on possède une règle graduée. La classe répond que oui. L'enseignante demande alors si des énoncés peuvent poser problème à certains élèves. Elle leur dit de regarder les cinq segments qu'ils ont à faire avec pour longueur $3/7$, $10/7$, 2, $1 + 2/7$, et $2 - 1/7$ d'unité et elle interroge la classe pour savoir si les segments sont aussi faciles les uns et les autres. Les élèves répondent que non. Danielle demande alors quel est le segment qui leur semble le plus facile. Un élève répond « $3/7$ », un autre « 2 unités », et un troisième « $3/7$ d'unité ». Danielle explique que les élèves hésitent parce que $3/7$ d'unité, $10/7$ d'unité ou 2 sont faciles avec une règle graduée en septième et elle leur demande ce qui risque d'être un peu plus difficile. Un élève répond le « $1 + 2/7$ » et l'enseignante acquiesce. Elle invite les élèves à imaginer dans leur tête comment ils vont faire. Un élève répond oui, un autre non. Elle interroge l'un d'eux. Celui-ci commence son explication en disant qu'il va prendre 2 unités et enlever $1/7$ et l'enseignante acquiesce, mais l'élève ne finit pas sa phrase, elle le coupe en expliquant qu'on va prendre 2 unités et mettre $1/7$ avant. Alors qu'elle interroge le reste de la classe pour savoir si les autres élèves sont d'accord, elle s'adresse soudain à un petit groupe d'élèves en expliquant qu'ils vont peut-être trouver une autre écriture et qu'ils auront à le mettre quelque part sur leur cahier de brouillon.

Scène 6 : rappel des consignes et installation de l'activité

Danielle ordonne que tous les élèves notent sur leur cahier de brouillon le petit deux de l'exercice à faire pour le mardi prochain. Le bruit commence à s'amplifier dans la classe. L'enseignante précise les consignes données aux élèves et leur explique qu'ils vont « lui faire quatre segments » sur une feuille de papier blanc et que le papier va lui servir avantagement à vérifier individuellement le travail de chacun. Elle rappelle que trois élèves sont exemptés de cette tâche puisqu'ils ont à refaire leur règle, qu'elle vérifiera la prochaine fois et qu'ils auront à faire l'exercice demandé pour le lendemain. Un élève demande à quelle date l'exercice doit être fait et Danielle lui répond. Un camarade rappelle qu'il reste les « anonymes » [selon l'expression même de Danielle, c'est-à-dire les élèves qui n'ont pas mis leur nom sur leur travail]. L'enseignante acquiesce et demande que les « anonymes » lèvent la main pour qu'elle leur redistribue leur feuille. Elle propose à chacun de reconnaître son travail et en profite pour faire des remarques. Elle fait un commentaire sur l'écriture en « pattes de chat » d'un élève, pendant qu'elle demande à un autre dans quel groupe il se situe, et qu'elle exige d'un autre qu'il refasse son travail parce qu'il s'est trompé dans le choix de l'unité. Elle lui demande toutefois s'il est d'accord sur le constat de son erreur et lui montre son erreur sur la bande. Puis en s'adressant à un autre élève, Danielle explique que la classe essaie de corriger et que l'élève doit venir la voir à la fin s'il y a un « truc » qu'il ne comprend pas. Elle remet les travaux aux deux derniers. Les bavardages prennent de l'ampleur dans la salle et

Danielle réagit : « *ho, ho, ho, ho, ho ! Je vois pas pourquoi, quand vous écrivez, il y a la langue qui bouge* ». Puis elle s'adresse à une élève en lui disant que sa voisine ne va pas faire le travail à sa place parce qu'elle a déjà à refaire sa règle : « *chacun son truc* ». Elle s'inquiète aussi de savoir si un élève a bien noté et expliqué à un autre qu'il n'a pas à refaire son exercice. Un élève conteste la correction : « *vous m'avez barré le 2, vous m'avez mis 13/7 et là j'ai mis 1* ». Danielle lui répond en montrant sa feuille : « *ben regarde : 1, donc c'est 7/7, après t'as 8/7, 9/7, 10/7, 11/7* ». L'élève réplique que ça faisait deux bandes mais Danielle lui demande de mieux regarder avec les bandes B et qu'il doit s'y retrouver. Elle lui fait remarquer qu'il n'a pas été très précis. Puis après s'être souciée de savoir si l'élève était d'accord, elle demande aux élèves s'ils ont noté l'exercice et ce qu'il y avait à faire pour aujourd'hui. Les élèves répondent qu'ils avaient à découper des bandes. Danielle annonce que le contrôle est prêt, que la correction est prête mais que la classe corrigera mercredi parce qu'elle n'a pas corrigé hier. 15 minutes se sont écoulées depuis le début du cours.

Scène 7 : utilisation du rétroprojecteur et présentation des objectifs

Danielle explique le travail du jour en présentant une fiche au rétroprojecteur sur laquelle on peut lire :

IV : Notion d'abscisse

1) recherche

phase 1 : Déterminer la fraction d'unité qui a permis de graduer chaque règle.

Indiquer sur chaque règle les graduations intermédiaires.

Découper ces règles.

phase 2 : Sur la demi-droite d'origine A, ont été placés quatre points, B, C, D, E. Déterminer la mesure exacte des segments [AB], [AC], [AD] et [AE] à l'aide de la phase 1.

L'enseignante explique aux élèves qu'elle leur a donné cette fiche pour qu'ils réalisent un travail de préparation consistant à séparer les petites règles. Danielle demande pourquoi il faut les séparer et justifie, sans attendre la réponse, le fait qu'il va falloir les utiliser, qu'il est mieux d'avoir les règles les unes indépendantes des autres. Elle explique que les élèves vont avoir à faire un travail en deux phases. La première correspond à la fiche qu'elle présente et elle ordonne à un élève de lire la fiche présentée au rétroprojecteur. L'élève lit : « *déterminer la fraction d'unité qui a permis de graduer chaque règle* ». Danielle lui demande d'arrêter à la fin de sa phrase et exige que la classe se remémore « *dans sa tête* » ladite phrase afin que les élèves disent s'ils ont compris le travail à faire. Un instant de silence succède à la question de l'enseignante. Elle reprend l'énoncé et explique qu'elle va remettre les règles à l'endroit sur la projection et que ce sera plus facile pour les élèves. Elle les interroge pour savoir s'ils arrivent à faire le lien entre sa question et ce qu'ils ont maintenant sous les yeux. Un élève répond « *non* ». Danielle reprend à nouveau l'énoncé : « *Déterminer, je la redis à haute voix, la fraction d'unité qui a permis de graduer chaque règle, ça veut dire que je prends la première et je me dis, en quoi elle est graduée ?* ». L'enseignante s'interrompt pour demander le silence : « *On se tait, on se tait, on se tait* ». Puis elle reprend « *vous allez le faire chacun. La deuxième, je me dis en quoi elle est graduée. Etc. je continue...* » puis elle se tourne vers un élève : « *Pierrick, tu continues à nous lire la phrase ?* ». L'élève

interrogé continue sa lecture : « *indiquer sur chaque règle les graduations intermédiaires* ». Danielle fait remarquer que la projection fait apparaître un « e » qui s'est transformé en « a » mais elle affirme que cela n'est pas bien grave et ne va pas gêner les élèves. Elle ajoute qu'un mot risque par contre de gêner la compréhension et elle leur demande de trouver lequel. Un élève répond « *Intermédiaire* ». L'enseignante interroge la classe sur la signification du mot. L'un d'entre eux explique : « *ben, par exemple, comme des examens intermédiaires, c'est par exemple comme lundi. Des examens intermédiaires et on en fait un final, c'est quand on a tout compris* ». Danielle confirme qu'il y a des examens importants, de début et de fin, et qu'il y a d'autres entre les deux. Puis elle interroge les autres élèves sur la notion de « *graduations intermédiaires* » en leur demandant s'ils font le lien. Un élève suggère « *entre les fractions...* » mais l'enseignante lui demande s'il croit ce qu'il avance. La classe répond collectivement non. Elle questionne la classe sur ce qu'il y a entre les repères qui sont déjà indiqués et ceux qu'elle a elle-même indiqués. Un élève répond « *Les nombres* ». Danielle corrige par « *les unités entières* » puis elle commence à dire que les élèves doivent mettre les « *graduations* » mais elle ne finit pas le mot et le remplace en cours de route par « *fractions* », celles-ci devant permettre de repérer les graduations.

Scène 8 : lancement de l'activité

L'enseignante rappelle ce que la classe a fait en premier pour ne pas perdre de temps (découper les règles) et elle annonce aux élèves : « *allez ! on s'y jette* » en même temps qu'elle exige qu'ils fassent les questions dans l'ordre. Elle affirme qu'un élève viendra corriger une règle au tableau. Un élève demande s'il faut les numéroter. Danielle reprend la question pour la classe. Un camarade répond « *sur le cahier* ». L'enseignante s'inquiète de ne pas voir les règles de certains élèves en même temps qu'elle fait remarquer que certaines règles ne sont pas collées. Puis elle commente : « *donc, vous les avez devant vous. On peut même pratiquement fermer le cahier de cours, la règle en septième que j'ai rendue, on la met dedans, on ferme son cahier de cours et on a ses petites règles devant soi* ». Les élèves se lancent dans leur travail personnel de mesure pendant que Danielle quitte le rétroprojecteur pour suivre les travaux de table en table.

Scène 9 : déplacements d'élèves au rétroprojecteur et concentration dans l'activité

Danielle suggère que, pendant que les autres élèves cherchent, l'un d'entre eux vienne faire sa propre recherche au rétroprojecteur. Elle désigne l'un des élèves qui se rend vers le rétroprojecteur éteint et commence à compléter le transparent, identique à la feuille distribuée à la classe. Vingt minutes se sont écoulées depuis le début du cours et Danielle reprend les explications sur le travail à effectuer. À un élève qui lui demande un conseil, elle lui répond qu'il peut faire ce qu'il pense ou ce qu'il veut. Puis elle demande à la classe ce que les élèves sont censés faire et exige un volontaire pour résumer l'action à faire car elle fait remarquer qu'un des élèves se pose plein de questions. Danielle n'attend pas la réponse des élèves et donne la consigne : « *prendre une petite règle, n'importe laquelle, chercher en quoi elle est graduée et mettre les indications sur la petite règle en face des graduations. Et puis quand je dis on en prend une n'importe laquelle, on commence par une, on fait les autres après, hein ? Allez...* ». Un élève dit

que c'est facile et l'enseignante lui répond « *bien sûr c'est facile* ». Un autre acquiesce. Danielle réagit lorsqu'un élève se déplace vers le rétroprojecteur : « *Où il va ? Faites déjà les vôtres. Je sais que vous aimez bien écrire sur les fiches de rétroprojecteur mais déjà faites les vôtres* ». Elle s'approche d'un élève et lui demande s'il estime vraiment qu'il doit utiliser la bande unité. La classe est calme, tranquille, chacun travaille alors que l'enseignante passe aider certains élèves. Elle s'exclame « *voilà, c'est compris* » puis elle s'adresse à la classe pour savoir si tout le monde a démarré. Elle reproche à un élève d'avoir mal découpé et lui manifeste son mécontentement et le fait que ça ne lui fait pas plaisir quand l'élève lui parle mal. Alors qu'un autre élève est arrivé au rétroprojecteur, elle s'inquiète de savoir si celui-ci a bientôt fini parce d'autres élèves « *piétinent pour venir* ». Soudain, on frappe à la porte. Une surveillante vient chercher le relevé des absences de la classe. Danielle remplit la fiche. Vingt-cinq minutes se sont écoulées depuis le début du cours. Un élève en remplace un autre au rétroprojecteur. Danielle demande aux élèves de faire leur tâche au crayon à papier et non à l'encre sauf si les élèves sont sûrs d'eux. Elle recommande de ne pas utiliser le stylo bille pour pouvoir faire le changement s'il y a des erreurs. Le travail continue pendant qu'un camarade succède à l'élève près du rétroprojecteur. Elle lui propose, comme l'exercice est long, de « *prendre du rythme* » et de faire le suivant. Puis elle demande à un autre élève de ne pas chômer et d'aller mettre les graduations une fois que les autres ont fini au tableau et au rétroprojecteur. Un élève en remplace un autre au rétroprojecteur.

Scène 10 : Vérification de travaux d'élèves et gestion de l'erreur

Danielle interroge un élève pour lui demander ce qu'il a mis comme dénominateur. Elle lui dit qu'il a compris et elle l'invite à regarder pendant qu'elle lui montre qu'il est nécessaire de mettre toutes les graduations. Puis elle lui propose d'« *aller jusqu'au bout* ». Elle exige des élèves qui se succèdent qu'ils laissent faire chacun et qu'ils ne corrigent pas l'exercice précédent. Trente minutes se sont écoulées depuis le début du cours. Une élève interpelle l'enseignante pour lui expliquer qu'avec sa voisine elle a été obligée de faire des photocopies parce qu'elle avait collé une feuille sur son cahier qu'elle ne pouvait pas enlever. L'enseignante lui demande si sa voisine a compris tout ce qu'elle avait fait avec elle et l'élève acquiesce. Danielle vérifie d'autres travaux en disant « *d'accord, c'est tout bon ça* ». puis elle demande à un autre élève de s'appliquer et d'utiliser le crayon à papier parce qu'il est plus facile de corriger par la suite. Elle en questionne un autre pour savoir comment il s'est rendu compte qu'il s'était trompé. Un élève lui demande s'il peut commencer à découper et elle lui répond par l'affirmative puis elle interroge la classe pour savoir qui prend le relais au rétroprojecteur. Un élève lui répond « *moi, Madame* » et elle lui dit qu'il fera le dernier quand il aura fini de découper. Pendant ce temps, le travail des élèves continue. Danielle fait remarquer qu'« *on est presque au bout* » mais qu'il reste une chose à faire au tableau. À un élève qui se rend au tableau elle dit : « *ah ben non, j'avais dit Michaël* ». Un élève remplace l'autre au rétroprojecteur. Elle s'approche ensuite d'un élève et lui demande d'expliquer comme il faut :

« *je suis pas sûre, là, faut que tu m'expliques. Tu vois ces deux-là, faut que tu m'expliques. Je serais sûre que c'est juste si tu m'expliques comme il faut. Regarde-les ; ces deux-là. Essaie de m'expliquer pourquoi tu as écrit ça. Ben pourquoi, tu imagines que moi, je sois plus petite que toi et que tu veux me faire comprendre pourquoi t'as mis*

ça. Qu'est ce que tu me raconterais. Par exemple, on prend celle là, explique-moi pourquoi tu as mis ces fractions-là. Comment tu fais, comment tu sais que ça fait 6 ?[...] Ouais, si tu veux. Et c'est ça ton compte ? Est-ce que là tu fais pareil, regarde ; là tu me dis si je compte. Je compte 1, 2, 3, 4. T'en as trouvé 3. Alors qu'est ce que tu comptes ? Non, tu ne comptes pas les petites barres. Tu ne comptes pas les repères, tu comptes les... ? espaces. Et là qu'est ce que tu as fait ? Tu as compté les barres, tu as pas compté les espaces. T'en as combien d'espaces, là ? Donc c'est pas des... C'est pas des... ? et là ? en plus là t'étais pas logique, parce qu'avec ta technique, ça faisait : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 tu mettais 5 ; Allez, tu me les corriges ces deux-là »

Scène 11 : synthèse avec les élèves et gestion collective de l'erreur

Danielle demande si les élèves qu'elle n'a pas vus sont prêts à faire la synthèse et elle allume le rétroprojecteur tout en exigeant qu'ils regardent mais ne disent rien. L'enseignante explique que les élèves feront des commentaires plus tard à haute voix quand ils auront la parole mais que pour l'instant il faut prendre le temps de regarder. Danielle interroge la classe pour savoir si tout le monde a fini. Un élève s'agite et l'enseignante lui dit d'arrêter et de mettre son carnet sur le bureau. Elle l'avertit qu'il prendra une punition si elle lui fait une remarque de plus. Elle questionne à nouveau les élèves pour savoir s'ils sont prêts. Certains élèves répondent oui, d'autres non. Danielle passe les bandes mais rappelle qu'il ne faut rien dire à haute voix pour que chacun ait le temps de regarder. Elle exige des élèves qu'ils lèvent la main s'ils veulent intervenir ou s'ils ont un commentaire à faire. Puis elle explique qu'elle va nommer les bandes : « *alors, pour commenter on va peut-être mettre des numéros, je mets des lettres pour qu'après on n'ait pas de problèmes avec les fractions. Donc la règle A, la règle B, la règle C, je vous laisse regarder et vous me faites vos commentaires en levant la main* ». La classe fait silence et des élèves lèvent le doigt. Danielle s'en prend à un élève en lui disant : « *David, tu es avec nous, David !* ». L'enseignante lui demande de regarder là-haut et de se mettre à l'endroit. Danielle s'étonne que seuls quatre élèves aient « *vu des choses* » [ceux qui ont levé la main] et elle demande aux autres s'ils n'ont rien à dire. Puis elle donne la parole à Mélanie. L'élève lui répond qu'elle trouve la « *D* » fausse. Danielle lui demande des explications et l'invite à venir montrer au tableau. L'élève continue en disant « *parce qu'au lieu des dixièmes, c'est des quarts* ». Le professeur interroge : « *c'est des quarts ?* ». L'élève corrige « *non, c'est des cinquièmes* ». L'enseignante la questionne pour savoir ce qui lui fait penser ça et elle l'invite à expliquer à la classe, à venir montrer avec son doigt au tableau. L'élève vient montrer au tableau les erreurs qu'elle a découvert. Trente-cinq minutes se sont écoulées depuis le début du cours. Danielle Dansot s'adresse à David en lui disant qu'il s'est trompé, que l'erreur est humaine, qu'on ne va pas lui en vouloir. Puis, elle lui demande de montrer avec son doigt en commençant au début en lui rappelant qu'elle a parlé de « *cinquièmes* ». L'élève dit : « *on fait 1, 2, 3, 4, 5* » et Danielle Dansot reprend « *voilà, j'ai cinq parties qui font l'unité, donc c'est des cinquièmes* ». David explique son erreur. Danielle Dansot engage un dialogue avec lui puis elle vient voir sa fiche :

David : Je sais, comme avant je faisais la dernière et puis après...

Danielle : Dans la famille, j'ai jamais tort, David je ne te connais pas beaucoup, mais t'es bon.

David : Non, mais je vous jure, j'ai...

Danielle : Je vous jure bon, d'accord,

David : Non, mais j'ai fait celle là avant. J'ai mis le chiffre 10 avant, dans ma tête, et puis après...

Danielle : Et après t'as mis des 10 de partout ?

David : J'ai, j'ai pas, j'ai pas...

Danielle : Est-ce que sur ta fiche, t'as mis des 10 de partout ?

David : Oui !

Danielle : Partout, partout, partout ?

Danielle : Et bien non, regarde.

David : Non, mais j'ai fait celle là, là.

Danielle : Ah ouais, t'as fait ces deux-là,

David : et la 10, ça m'est resté dans la tête. Et puis après, heu...

Danielle : Ben faut peut-être réfléchir, David.

L'enseignante se tourne vers la classe et demande à l'élève de continuer la correction au tableau. L'élève dit « $1/5$ » et l'enseignant lui demande ce qui vient après. Un élève répond « $2/5, 3/5, 4/5$ » puis Danielle reprend en montrant sur le tableau : « *ici $5/5$, ici $6/5, 7/5$* ». Elle rappelle aux élèves qu'elle a fait le trait de fraction en biais et qu'elle en a parlé hier, qu'il s'agit d'une autre écriture et que la classe la rencontrera dans les livres, qu'ils ont affaire à un problème de ligne. L'enseignante précise que lorsqu'on met le trait horizontal, on est à cheval sur deux lignes et que cela s'espace ensuite dans l'écriture, alors que là les élèves peuvent tout sur une seule ligne. Danielle demande si tout le monde se sent capable de corriger. Elle invite les élèves à regarder les travaux des autres et à dire s'ils sont corrects. Elle les autorise à faire des remarques et elle s'inquiète des élèves qui n'ont pas fait de fautes sur les bandes. L'enseignante s'énerve devant l'absence de réponse des élèves : « *alors, est-ce que c'est la peine que je pose une autre question ? y'a Pierrick qui boude. Alors t'as fait des fautes ou t'as pas fait de fautes ?* ». L'élève répond que non et Danielle en conclut que personne n'a fait de fautes. Un élève précise qu'il a fait une erreur mais l'enseignante lui dit qu'elle est identique à celle de David. Quarante minutes se sont écoulées depuis le début du cours.

Scène 12 : lancement d'une autre activité et précisions sur la notation

Danielle explique la deuxième partie du travail à faire. La fabrication des règles va servir à un certain nombre de choses et, après avoir fabriqué une règle en septième, les élèves vont avoir à construire des segments d'une certaine longueur comme $2/7$ de la longueur unité ou $2 + 1/7$ de la longueur unité. Danielle affirme qu'il est possible de faire le travail dans le sens inverse en partant de segments donnés qu'elle trace au tableau. Elle demande aux élèves de raconter ce qu'ils voient sur le dessin qu'elle vient de faire mais personne ne répond. Alors, l'enseignante s'énerve : « *et moi, je voudrais qu'il y en ait qui se réveille. Je sais pas ce qu'il y a eu au repas à midi, mais ça doit être lourd. Looouuuurrrrd. Quand je vois Camille, tu veux que j'aille te chercher un petit café, Camille ? Allez tu me racontes ce que tu vois sur le dessin* ». Camille répond « *des segments...* ». L'enseignante lui demande si elle croit vraiment voir des segments. L'élève lui répond que non, que ce sont des points. Danielle la prie de localiser les points. La classe rétorque que les points sont sur une demi-droite. L'enseignante, visiblement

satisfaite de la réponse, fait quand même remarquer aux élèves qu'ils connaissent « *des vocabulaires* » mieux que ça. Puis Danielle précise : « *oui, alors je vais dire une demi-droite A* ». Un élève lance « *des points...* » mais l'enseignante l'interrompt en disant qu'elle ne lui a pas donné la parole et qu'il faut qu'il prenne l'habitude du fonctionnement de la classe. Elle rappelle aux élèves qu'elle n'a jamais parlé de « *points sur une demi-droite* » en cours et demande des précisions. Un élève parle « *d'origine* » et l'enseignante le félicite en précisant « *d'origine A* » puis elle continue l'explication : « *ça veut dire que, en réalité, sur la même demi-droite, on va tracer plusieurs segments, un premier que je pourrais repasser en rouge, que j'appellerai [AB]...* ». La classe fait un commentaire sur les crochets, aussitôt l'enseignante demande la signification de ces crochets ; quelques élèves ayant répondu « *ça s'arrête* », Danielle acquiesce et demande la différence entre des crochets et des parenthèses. Un élève répond « *c'est que les segments c'est limité et que...* ». L'enseignante le coupe « *voilà, et la demi, la droite elle est... ?* », « *illimitée* » répond en chœur la classe. L'enseignante explique alors que le segment possède ses limites, ses extrémités, et qu'on le note par des crochets. Puis elle dit qu'il y en a un autre qui s'appelle [AC], un troisième qui s'appelle [AE] (repris en chœur par les élèves) et un quatrième qui s'appelle [AD]. Danielle annonce aux élèves qu'elle va leur demander de reprendre les règles qu'ils ont fabriquées et graduées dans la petite fiche et que pour eux il s'agit de trouver la bonne règle pour arriver à mesurer les segments. L'enseignante demande s'il est normal qu'elle n'ait pas mis de crochet à un endroit ; un élève répond « *non* » et un autre « *oui, parce quand c'est égal...* », Danielle veut alors savoir si ce qu'elle indique est bien le segment ou autre chose. Un élève répond qu'il s'agit de la longueur. Le professeur confirme sa réponse en précisant qu'elle s'indique sans les crochets ; elle s'inquiète ensuite de savoir si les élèves sont d'accord et s'ils ont compris ce qu'il fallait faire. Puis elle leur dit qu'elle va distribuer les petites bandes toutes prêtes.

Scène 13 : distribution du matériel mathématique

Un élève demande où il met les autres bandes. Danielle lui dit de les laisser sur la table et annonce qu'elle va faire la distribution : « *je vous donne ça et avec les petites règles qu'on vient de fabriquer, vous allez me compléter ceci. Alors Guillaume va vous distribuer la petite bande comme ça et moi je vais vous distribuer la feuille comme ça pour qu'au crayon à papier vous puissiez me mettre les réponses* ». Un élève voudrait le faire mais l'enseignante lui répond que non, que c'est elle qui va faire. Elle interroge à nouveau les élèves pour savoir s'ils ont bien compris la tâche consistant à mesurer chacun des segments. Elle leur recommande de trouver la bonne règle graduée à utiliser et d'avoir l'œil, puis une fois la réponse trouvée, ils devront l'inscrire sur la grande fiche au crayon à papier. Un élève la questionne sur « *qui doit prendre le cours pour les deux élèves absents* » et Danielle répond en lui reprochant son mauvais usage du français. Puis elle propose aux élèves de faire des essais et de se manifester quand ils auront une réponse. Elle s'inquiète soudain d'un élève qui n'a pas de bande et lui dit de presser et de retrouver sa fiche.

Scène 14 : la gestion d'une erreur non mathématique

Chaque élève est concentré sur son travail mais brusquement Danielle émet des doutes sur la précision de la construction « *Alors j'ai fait le tirage de la, des feuilles, de la grande page où il y avait les règles avec une machine et pour la photocopie, pour la petite bande que je vous ai donnée avec la photocopieuse, donc vous risquez d'avoir un tout petit décalage, mais c'est vraiment tout petit. Ca c'est les problèmes de machines, vous et moi n'y sommes pour rien* ». Elle se tourne brusquement vers un élève indiscipliné : « *Aujourd'hui, Pierrick, je t'assure, tu vas avoir des ennuis, la réunion parents-profs d'hier, elle a servi à rien, franchement pour rien. Si l'objectif c'est chercher jusqu'où tu peux pousser le bouchon, je crois que tu vas trouver* ». mais les élèves semblent désorientés par le décalage évoqué par l'enseignante qui se sent visiblement gênée « *Oui, oui, il y a un tout petit décalage, je vous ai dit, j'ai fait avec deux machines ; j'ai fait avec la grosse machine les règles et puis j'ai fait avec la photocopieuse les autres et je peux pas faire autrement, donc, heu...* ». Suite à la réaction d'un élève, Danielle suggère alors aux autres de dire pourquoi il y en a beaucoup au deuxième. Elle s'approche d'un élève et lui demande s'il pense que cela va être différent s'il mesure avec la bande des cinquièmes ou la bande des tiers. Puis à un autre, elle lui dit d'écrire ce qu'il pense être la longueur du segment mesurée avec une règle en faisant le rapprochement avec une règle graduée en centimètres. Elle répond par l'affirmative à l'élève qui l'interpelle à propos des bandes possédant un tout petit écart ensuite elle invite les élèves à raconter sur quels points ils doivent se poser des questions et par quoi ils ont commencé. Des élèves répondent « [AC] » et Danielle commente « *ils ont essayé les règles* » pendant qu'elle demande qui veut raconter... puis elle fait un reproche à certains élèves : « *si vous étiez pas occupés à bricoler là, et si on essayait de faire un tout petit point ensemble. C'est le genre d'activité où on peut passer beaucoup, beaucoup, beaucoup de temps, si on se donne pas la peine de temps en temps de se dire où j'en suis* ».

Scène 15 : retour au rétroprojecteur et explication au collectif

L'enseignante invite un volontaire à faire la démonstration au rétroprojecteur et elle finit par choisir un des élèves. Quarante-cinq minutes se sont écoulées depuis le début du cours. L'élève s'approche du rétroprojecteur. Danielle commente le fait que David, l'élève en question, va devoir choisir une règle pour repérer le point C pendant que l'enseignante lui propose de tenir la feuille. Mais soudain elle s'interroge sur ce qu'est en train de faire David. Celui-ci tente une explication mais l'enseignante le coupe brusquement : « *alors, ça tombait pas David, David, David, David, tu es avec nous, je te demandais le C. Les camarades ont dit : on commence par le C, on va vite comprendre pourquoi* ». David donne une explication et l'enseignante se tourne vers la classe pour demander si sa proposition est juste. Puis, elle explique que, si David avait pris la première, la deuxième, ou la troisième bande, le résultat aurait été identique parce que le report de l'unité, des fractions en 2, 3, 4, 5, 10 est équivalent à reporter une fois. Danielle cherche à faire dire quelque chose qu'auraient dû dire spontanément les élèves en mesurant le segment. Un élève répond « *le 0* ». L'enseignante enchaîne « *le 0 sur A et... vous avez eu en face le C* ». Puis elle affirme que cela n'a pas été utile de l'expliquer parce que les élèves mesurent depuis longtemps des segments avec la règle

graduée, et que la notion de segment et de longueur de segment a été retravaillée et remise en place. Elle fait remarquer aux élèves qu'il y a quelque chose à noter sous la forme « AC = » et les invite à lui proposer quelque chose. Des doigts se lèvent. Danielle dit à deux élèves qu'ils sont déjà venus et invitent d'autres élèves à se réveiller. Elle demande à une autre élève de venir au tableau. Celle-ci commence son explication au tableau à propos de la « bande unité F » mais elle est incapable de répondre aux questions de l'enseignante qui se tourne vers la classe et qui, voyant que les élèves ne parviennent pas à donner une explication, finit par donner la sienne : « *Alors, c'est la bande unité qui correspond exactement, regarde Élodée, à notre segment [AC]. Et tu la retrouves où ta bande unité ? Et bien tu la retrouves en face du 1 sur la première bande, en face du 1 sur la graduation B, en face du 1 sur la graduation C, en face du 1 sur toutes les graduations. Alors, qu'est qu'on va mettre en réponse d'abord ?... Dans ma petite notation là-bas. Qu'est ce qu'on vient de dire ? Le C il est en face de qui ? Le 1 ; donc la longueur du segment [AC], c'est quoi ? C'est l'unité. Comment je vais écrire la, la longueur du segment [AC] c'est l'unité. Si je l'écris en français, c'est impeccable. Mais moi, je vous ai pas demandé d'écrire en français, j'ai commencé une notation mathématique. Alors comment je vais faire, Dalila ?* ».

Scène 16 : recherche de précisions et tentative d'explication

L'élève interrogée répond hésitante « *c'est écrire 10* ». L'enseignante lui demande « *10 quoi ?* ». Dalila répond que ça dépend si c'est des septièmes ou des demi. Danielle lui demande de préciser sa réponse dans le cas de demi. Dalila répond « *10 demi* ». L'enseignante la reprend « *10 demi, tu dirais ? Une unité, c'est 10/2 ? Alors, attend, on se reprend, là. On essaie d'aider Dalila. Tu peux peut-être retourner à ta place puis tu reviendras après, parce que c'est pas la peine d'attendre... Dalila, elle est en train de nous dire : pour donner ma réponse, ça va dépendre de la règle que j'ai choisie. Vous êtes bien d'accord avec elle ? Elle nous dit la réponse que je donne, c'est 10/2 ; où il est ? où, notre repère 10/2 sur la règle ? Il est où ?* ». Un élève répond sur le « *1* ». Danielle demande des précisions : « *il est sur le 1 ? Donc entre le _ et le 3/2 il y a 10/2... ?* ». La classe répond non et l'enseignante demande où est le 1 et comment il est classé. Elle suggère « *par ordre...* » et les élèves répondent en chœur « *croissant* ». Mais Danielle reprend « *il est où le 10/2* ». La classe hésite : « *ben, il est...* ». L'enseignante continue : « *il est loin, loin et est-ce que ton segment il correspond à une grande, grande, grande longueur comme ça ?* ». La classe répond non. Danielle dit : « *non ? alors, c'est pas 10/2, c'est combien de demi ?* ». Un élève répond « *2* ». Danielle repose sa question : « *c'est combien de demi, là ?* ». Un élève répond « *1* » pendant qu'un autre dit « *non, deux demi* ». L'enseignante réagit : « *Deux demi, alors je suis d'accord avec toi : tu pourrais écrire 2/2* ». La sonnerie marque la fin du cours mais l'enseignante continue : « *mais 2/2, c'est quoi ?* ». Un élève hésite mais Danielle poursuit en essayant de le faire réfléchir « *si tu mesurais en demi, tu aurais 2/2 qui correspondrait à une unité. Si tu mesurais en tiers, tu aurais combien de tiers ?* ». L'élève répond 3/3. L'enseignante répond « *oui, 3/3, qui correspondrait encore à une unité. Si tu mesurais en dixième ?* ». L'élève ne répond rien et Danielle continue : « *t'aurais 10/10 qui correspondrait à une unité, donc, comment on va noter ?* ». L'élève répond « *1* » et Danielle évoque la possibilité de jouer un méchant tour en changeant de bande unité et de règles, auquel les élèves réfléchiront la prochaine fois. Elle demande si ça va avoir la même valeur et la classe répond « *non* ».

Danielle Dansot poursuit : « ça veut dire que, ici, il va falloir que je rajoute le nom de l'unité. Alors si l'unité qui est là, je l'appelle petit u, et bien notre règle... une fois l'unité u. Ça nous rappelle les longueurs de segments qu'on note par exemple "10,12", quelle unité avec vos règles graduées ? ». Un élève répond « centimètres ». L'enseignante reprend « centimètres » mais la classe commence à s'agiter.

Scène 17 : la sortie du cours

Danielle Dansot demande si le travail pour mardi a été noté et elle recommande aux élèves de ne rien perdre, quitte à faire comme un des élèves qui utilise une pochette pour conserver les documents. Les élèves rangent leurs affaires et sortent.

6.5. Une évaluation contextuelle et distribuée *

Tableau

		+	β Bureau			R S	
A	B		I	J	Rétro.	T	U
C	D		K	L		V	W
E	F		M	N			X
			O	P		Y	Z
G	H		Q				φ observateur

Scène 1 : l'installation

La classe est organisée en trois rangées de cinq à six tables. C'est dans cette salle que Vincent Cordier a l'habitude de faire ses cours. La séquence commence à 14 heures avec un effectif de vingt-sept élèves. Un élève est absent. Un rétroprojecteur se trouve sur le côté gauche du bureau et un tableau blanc est situé juste derrière. Vincent, à peine entré dans la classe, demande aux élèves de sortir leur cahier d'exercices pour corriger cinq exercices sur les fractions, des exercices qu'il a donné la veille et mardi de la semaine dernière. Il allume le rétroprojecteur et demande des volontaires pour aller au tableau. Il désigne un élève qui se rend auprès du rétroprojecteur pendant qu'il se tient debout à droite du bureau, une place qu'il occupera pendant une bonne partie de la séance.

* Du fait d'une classe insonorisée avec un parquet en bois et donc une forte réverbération acoustique, l'enregistrement au magnétophone des échanges entre l'enseignement et les élèves n'a pu être opéré convenablement.

Scène 2 : lancement de l'activité et interférence de la vie scolaire

Plusieurs élèves lèvent la main pendant que l'élève J, au rétroprojecteur, prend un crayon effaçable, et commence à corriger sur un transparent. Vincent pose une question à l'élève Z au sujet d'une fraction égale ou inégale à 1. Puis, il demande « *Qui avait juste ?* ». Un élève fait remarquer à Vincent qu'un camarade est absent. Vincent envoie l'élève B auprès de la vie scolaire pour signaler l'absence de l'élève et se renseigner sur les motifs de l'absence. Un autre élève dit qu'il était là le matin mais qu'il a séché le cours. Un autre surenchérit que ça n'est pas vrai mais qu'il avait un rendez-vous. Un autre rétorque que cela l'étonnerait qu'il ait séché parce que sinon il aurait une « *torgnole* ». Vincent ne réagit pas aux paroles des élèves et il précise que les exercices ne vont pas être corrigés au rétroprojecteur parce qu'il n'y a pas assez de couleurs mais finalement il finit par faire la correction au tableau puis au rétroprojecteur. Vincent se déplace dans la classe pour s'occuper de l'élève L, puis de l'élève H, et enfin de l'élève O. Puis il retourne chercher des feuilles dans son bureau. L'élève de retour de la vie scolaire explique que l'absence de son camarade en début de cours est excusée. Vincent demande ensuite aux élèves s'ils ont des difficultés. L'élève Z lui dit qu'il ne se rappelle plus comment faire. Un élève donne son explication et Vincent reprend derrière lui.

Scène 3 : séance de questions-réponses et gestion collective des élèves

L'élève X veut faire l'exercice suivant. Vincent lui dit de rester à sa place et il explique cet exercice au tableau tout en regardant les premières tables de la gauche. Il demande un volontaire pour le deuxième exercice : « *qui veut ?* ». Plusieurs élèves lèvent la main et l'enseignant désigne l'élève I. Puis l'élève A est envoyé au tableau pour faire une partie de l'exercice n° 3. Il se trompe. Vincent demande aux élèves de ne pas parler tous ensemble pendant qu'il fait chut avec son doigt. Puis il intervient fermement auprès de l'élève X pour lui dire « *Bachir, essayez de vous taire* ». Alors que trois élèves sont intervenus, l'élève P dit qu'il a mis 100. L'enseignant lui répond que c'est faux et lui explique pourquoi. Puis il demande aux élèves s'ils ont des questions concernant l'exercice. Il interroge l'élève D. Elle donne une réponse dans le brouhaha. Vincent dit à la classe : « *s'il vous plaît ?* ». L'élève D va au tableau alors que d'autres étaient volontaires pour faire l'exercice n° 5 mais l'enseignant leur dit « *plus tard* ». Un élève arrive de l'extérieur pour récupérer le relevé des absences. Vincent interroge la classe pour savoir s'il y a des absents puis il prie l'élève au tableau de commencer pendant qu'il se déplace au fond de la classe. Il demande à certains d'entre eux s'ils ont compris et il affirme que l'élève D va leur expliquer. L'élève au tableau tente une réponse mais les autres élèves rient. Vincent Cordier sourit et il pose une question à une autre élève. Puis il s'adresse à l'élève au tableau : « *laissez la place Marina !* ». Plusieurs élèves lèvent la main. Vincent appelle « *Ludovic* » puis il se ravise « *non... Bachir* ». L'élève X désigné par le professeur se rend au tableau puis retourne à sa table pour aller chercher sa feuille. Un brouhaha monte. Vincent explique « *il y a des bavardages, il y en a qui exagèrent* » puis il se tourne vers l'élève X : « *non, Bachir, pas votre feuille* ». L'enseignant annonce « *exercice suivant* » (en fait la deuxième partie de l'exercice n° 4). Bachir donne une réponse et se trompe. Vincent lui fait réciter la table de 6 en lui disant « *essayez de ne pas vous tromper avec 15 X 6, 16 X 6, 17 X 6* ». Bachir répond pratiquement sans hésiter puis Vincent lui permet de retourner à sa place.

Scène 4 : distribution des outils pour l'activité

Vincent demande à l'élève I de se rendre au tableau et de relever la feuille du rétroprojecteur prête à tomber. Pendant ce temps, l'enseignant s'appuie sur une table à côté de B. Il regarde les élèves et annonce « *on va s'arrêter là* ». Il a accéléré son débit de parole. Le brouhaha monte et Vincent annonce qu'il va finir par se fâcher. Il distribue des feuilles photocopiées avec des guides-âne [petit instrument qui sert à apprendre les fractions]. Il précise que les photocopies sont à utiliser par trois élèves en même temps et que ceux-ci auront besoin des petites règles qu'ils auront fabriquées. Quelques élèves demandent s'il faut couper en deux. Vincent leur répond « *oui, vous découpez* » mais il se ravise « *non, vous découpez, vous collerez après* ». Alors qu'il est au fond de la classe, il retourne à la table près de l'élève B qu'il autorise à aller à la corbeille ; celui-ci se lève et fait le tour de la classe avec la corbeille pour que les élèves puissent jeter leurs découpages. L'élève M pose une question et Vincent vient lui répondre en aparté puis il termine sa distribution. L'élève X parle sans lever la main et l'enseignant intervient pour le calmer « *Bachir, si vous parlez sans lever la main, je vous mets dehors* ». Les élèves A et B interviennent.

Scène 5 : précisions concernant les objectifs

Vincent donne les instructions sur le travail à réaliser. Il s'agit de travailler sur la fiche 3/5 et l'abscisse de M. L'élève H demande si les élèves peuvent utiliser n'importe quelle règle. L'enseignant se rend auprès de l'élève H pour voir de quelles règles il dispose et lui répond que toutes les règles sont utilisables. Il retourne ensuite à la première table à droite. Il invective l'élève R qui bavarde trop à son goût. Puis il interroge l'élève G qui répond 9/7. Vincent lui fait remarquer que cela l'étonne et il demande s'il peut voir tout en se dirigeant vers l'élève. Il lui signifie que la règle qu'il a en main n'est pas utilisable et retourne au tableau tout en adressant un « *chut* » à la classe. Puis il annonce que l'élève G est en difficulté et demande « *pour tous les autres ?* » avant d'interroger précisément l'élève R. Il dit à l'élève qu'il ne l'entend pas et se dirige vers lui. L'élève Z affirme que les règles ne sont pas bonnes. Vincent Cordier va la voir et lui dit quelles sont les règles à utiliser. Le brouhaha s'amplifie et il intervient à destination de toute la classe : « *je vais me fâcher, vous êtes capables de faire ça mieux* ». Puis l'enseignant se rend à la première table au centre près de l'élève I à qui il parle à voix basse et commence à s'adresser à toute la classe mais s'arrête soudain compte tenu du brouhaha. Quelques secondes après, il reprend avec une voix qui augmente : « *le but de ce travail...* » et il profite du calme revenu pour exposer les motifs du travail donné aux élèves. Il évoque le tableau puis se place à côté du rétroprojecteur en cherchant visiblement à accélérer le mouvement. L'enseignant énonce pendant qu'il écrit « *première remarque...* » et jette un coup d'œil vers la gauche.

Scène 6 : jeu de questions-réponses et gestion collective de l'erreur

L'élève R pose une question et Vincent va le voir. Il récapitule les résultats devant les élèves et répète qu'il y a un problème de règle et, qu'exceptionnellement, il faut arrondir le résultat. Puis il demande aux élèves s'ils souhaitent faire des propositions pour

l'abscisse de P, question qui correspond à l'exercice suivant sur le transparent dont les élèves possèdent la fiche. Vincent n'obtient pas de réponse, il questionne alors les élèves individuellement et aussitôt les réponses se succèdent et fusent. Vincent demande des précisions pour l'abscisse M et S mais certaines réponses sont fausses. Il dit simplement que ce n'est pas bon et il note certaines réponses au rétroprojecteur. Puis il interroge la classe à propos de l'abscisse T alors que l'élève Z répond $5/2$. Cette fois, Vincent relève l'erreur et demande à l'élève : « *vous êtes sûr ?* ». L'élève P donne une réponse en septième mais l'enseignant précise que la règle en septième n'est pas la bonne unité et que cela ne marche pas. Vincent se déplace pour aller voir P qui lui réaffirme en aparté son erreur. Il confirme son doute en précisant que l'élève a dû faire une erreur quelque part. Puis il se rend auprès du rétro pour l'exercice de la fiche $3/5$ qui consiste à retrouver des fractions égales sans règle graduée.

Scène 7 : recherche collective d'une propriété

Les élèves utilisent leur fiche individuelle. L'élève P s'adresse à Vincent pour lui dire qu'il cache la lumière du rétroprojecteur. Vincent n'entend pas l'intervention de l'élève et il demande à nouveau à la classe s'il existe des fractions égales. L'élève B lève la main et explique que ce sont des fractions égales. L'enseignant demande si toute la classe est d'accord. De nombreux élèves disent oui. L'élève P demande de lever la fiche au rétro pour mieux voir sur le tableau blanc. Entre temps, l'élève B a répondu « $_$ » et « $5/10$ ». Vincent s'exécute tout en demandant aux élèves comment passer de $_$ à $5/10$. Il montre au tableau et demande des explications. L'élève A lève la main et répond : « *si je multiplie le numérateur et le dénominateur* ». Vincent répond « *cela semble fonctionner, avez-vous d'autres explications ?* ». Y donne une réponse que le professeur lui demande de préciser. Puis il revient au centre et demande à l'élève L et l'élève K de se taire alors qu'il se trouve à côté du rétroprojecteur. L'élève Y ne répond pas à la demande de précision. Vincent questionne à nouveau les élèves si la méthode de l'élève A a fonctionné. Il interroge l'élève Q à propos de sa vérification. Celle-ci donne sa réponse puis l'élève A intervient pour $_$ et $5/10$. L'enseignant s'adresse à l'ensemble de la classe en interrogeant les élèves pour savoir s'ils sont d'accord à propos des autres opérations « $4/3$ » et « $5/4$ ». Il leur dit qu'ils peuvent utiliser leurs règles. L'élève P annonce qu'il ne voit pas au tableau. Vincent se déplace. L'élève P lance « *en ajoutant 1 au dénominateur* ». L'enseignant lui répond « *non* » et demande aux autres élèves de vérifier « $5/4$ » et « $6/5$ ».

Scène 8 : fin de l'activité dans la précipitation

L'enseignant annonce aux élèves qu'il reste deux minutes et qu'il voudrait une réponse. Des élèves donnent les réponses dans le désordre. Vincent demande à la classe de chercher les réponses à la maison et précise que les élèves vont écrire deux phrases alors qu'il n'a pas bougé du rétroprojecteur. Il écrit une première méthode puis une deuxième que les élèves notent sur leur fiche. Visiblement, Vincent est pressé par la sonnerie alors que le transparent a glissé sur la vitre du rétroprojecteur et que ce qu'il a écrit n'est plus visible sur le tableau blanc.

7. Éléments de comparaison entre les enseignants

À travers ces observations, nous avons vu que les questions de l'enseignant mais aussi les réponses des élèves prenaient sens à travers la structure des interactions. De même, le rôle que joue l'enseignant dans le questionnement et la confirmation des réponses des élèves relève d'une logique de contrôle qui permet de construire la séquence et de donner un rythme aux activités et aux tâches réalisées par les élèves. Les questions des enseignants leur permettent de conduire la leçon en même temps qu'ils récupèrent de l'information sur l'action de tel ou tel élève à tel ou tel moment particulier. On voit donc que l'évaluation constitue une partie intégrante de la vie sociale de la classe et qu'elle possède des conséquences importantes sur la manière dont l'enseignant va valider ou avoir confiance dans son jugement sur les élèves. De même, les interactions entre l'enseignant et les élèves montrent que les échanges langagiers (et pas seulement les inférences cognitives) jouent un rôle central dans la façon dont les élèves s'engagent dans l'activité mathématique. Cela montre que l'évaluation n'est pas seulement une activité technique mais qu'elle mobilise les perceptions de la situation par les élèves et l'environnement de la classe, et qu'elle peut aussi avoir des effets sur la relation entre l'enseignant et l'élève.

D'abord, il existe des différences entre les enseignants sur la façon dont ils perçoivent l'aide aux élèves en difficultés. Hélène Tarandon milite pour une préparation à l'orientation professionnelle des élèves et elle envisage même la création d'une classe spéciale permettant de regrouper les élèves en grandes difficultés scolaires. Son discours possède des connotations fortement élitistes : les « bons » réussissent, les « mauvais » désapprennent. On sent chez elle une certaine lassitude dans la gestion des difficultés des élèves alors qu'elle fait de la performance son objectif principal. Cette conception élitiste est confortée par une politique de l'établissement qui vise à conserver les élèves par la création ou le maintien de filières d'excellence. La procédure de remédiation est perçue comme du soutien ponctuel par les enseignants de mathématiques et se double d'une conception plutôt pessimiste sur les capacités d'apprentissage des élèves. Si Hélène Tarandon paraît très négative, Dorothee Faugel demeure réservée mais Nadine Martinet semble plus volontaire. Contrairement au collègue Descartes, la remédiation, même si elle est parfois envisagée par les enseignantes, est complètement déconnectée de l'évaluation. Chez Nadine Martinet, elle s'appuie sur une place importante accordée à la motivation des élèves. Nadine souhaite partir de leurs erreurs de base et sélectionner à partir de là ceux pour lesquels elle estime le soutien nécessaire à condition que ceux-ci montrent qu'ils ont envie de réussir. Le soutien n'est pas considéré comme une punition mais l'élève doit fournir un effort et exprimer un choix volontaire. Par rapport à ces deux collègues, l'enseignante a une vision plus optimiste de l'élève, qu'elle se manifeste par un souci d'accompagnement ou de compassion. Pour Nadine, l'élève est d'abord une personne en développement même si elle appuie son discours sur une conception psychologique vulgarisée et ordinaire. À l'inverse, Hélène Tarandon tend à se conformer à des routines d'exécution dans une approche fonctionnelle refusant d'entrer dans le détail des procédures d'évaluation. Comme Dorothee Faugel, elle n'échappe pas à une certaine forme d'étiquetage des élèves. Toutes les deux sont perturbées par le fait que les élèves peuvent bouger et elles cherchent à maintenir une discipline ferme. L'important est de ne pas déranger les autres à l'extérieur de la classe. Ce sentiment est partagé par Nadine Martinet mais l'enseignante souhaite que chaque élève puisse s'exprimer et être

associé aux activités pédagogiques. Elle cherche ainsi à développer la coopération entre les élèves pour remédier à leurs difficultés. Au contraire, pour Dorothee comme pour Hélène, l'élève est « bon » ou « mauvais », il « travaille » ou il « ne travaille pas » ce qui renvoie à des catégorisations parfois très fortes des élèves.

Ces différences se prolongent dans l'encadrement des activités pédagogiques, la progression choisie par les enseignants et les formes d'évaluation des élèves dans la classe. En plus de l'encadrement des élèves, Danielle Dansot utilise un répertoire de techniques visant à faire expliciter la démarche des élèves. Nadine Martinet se fixe des objectifs par chapitres mais elle s'en remet davantage à son intuition. Toutefois, elle distribue une fiche « je sais faire/je ne sais pas faire » aux élèves pour qu'ils sachent s'ils ont bien appris avant le devoir ou en milieu de chapitre. La démarche de Danielle Dansot et de Nadine Martinet semble plus structurée et plus cadrée que celle d'Irène Favret. Elles définissent *a priori* les contenus et les abordent en fonction du temps, en contrôlant au fur et à mesure les acquisitions. Danielle Dansot accorde une place importante à l'oral et en fait un instrument majeur de sa planification. Pour elle, la pédagogie est d'abord un exercice de communication alors que pour Vincent Cordier les mathématiques entretiennent un rapport étroit avec l'écrit. Celui-ci semble avoir un énorme besoin de se rassurer et de posséder des repères ou des traces de son activité avec les élèves. L'oral semble tenir une place minimum dans sa pédagogie même s'il élabore des synthèses orales collectives avec ses élèves. D'autres, comme Irène Favret ou Danielle Dansot, ont davantage confiance dans leur propre régulation de la classe. Ce n'est pas le cas d'Hélène Tarandon, chez qui on perçoit les restes d'une pédagogie « lassalienne ». Elle utilise la fiche comme base de cours sur laquelle elle fait reposer définitions et exercices. Cette fiche est distribuée aux élèves mais c'est principalement le livre qui est utilisé pour les exercices. Les élèves écrivent dans le cahier une première définition qui donne lieu ensuite à une lecture collective. Le programme de mathématiques guide sa planification à la semaine. Celle-ci est établie en début d'année et figure sur la porte de la classe, au côté des consignes de sécurité. L'organisation de la classe est dépendante de ce planning : Hélène Tarandon doit absolument boucler son programme de l'année. Le déroulement du cours se fait autour d'un objectif serré dans le temps, le passage d'un grand nombre d'élèves au tableau permettant de gagner en rapidité dans les exercices. Les élèves sont consignés dans un travail de recopiage, certains d'entre eux apparaissant en complet décalage avec l'activité proposée. L'enseignante tend à ignorer les difficultés des élèves et elle ne cherche pas à diversifier sa pédagogie, si ce n'est par la vitesse d'exécution d'une planification séquentielle.

Cette diversification de l'approche des élèves, dans une même volonté de ne pas s'inscrire dans un cadre fonctionnel, caractérise la pédagogie de Vincent Cordier et Danielle Dansot. Ceux-ci tiennent compte de l'humain et ils essaient de guider les apprentissages des élèves tout en se fixant des objectifs mais qui ne relèvent pas du contrôle comme ceux d'Hélène Tarandon. Toutefois, cette centration sur les objectifs génère une tension pour les enseignants entre l'usage d'instruments standards nécessités par une évaluation formelle et une ouverture de l'activité pédagogique à une évaluation plus informelle. Danielle Dansot conçoit l'évaluation comme un outil à l'usage de l'enseignant dans le cadre d'une régulation personnelle des apprentissages alors que Vincent Cordier la considère comme une sorte de photographie à un moment donné des élèves. Une autre tension oppose une approche algorithmique s'intéressant à la bonne exécution des tâches et une approche de la « situation-problème » plus ouverte à la prise

en compte des problèmes élémentaires posés par les connaissances élémentaires. L'évaluation permet aussi de catégoriser les élèves et d'opérer des groupements mais cela peut conduire à des pratiques d'étiquetage. Toutefois ces regroupements sont souvent limités du fait de la complexité du codage et des items des évaluations nationales.

Ainsi Danielle Dansot qui connaît les erreurs-types s'en sert de manière indépendante pour repérer les élèves en difficultés : sa propre expertise l'amène à détourner l'usage des évaluations nationales pour en faire un instrument d'évaluation sans lien avec la distribution des scores. Dans le cadre de la remédiation mise en œuvre avec Vincent Cordier sur les décimaux, les évaluations nationales sont plus un instrument de justification qu'autre chose. Par sa propre évaluation, Danielle Dansot obtient une définition plus rapide des capacités des élèves. Ils sont donc évalués en partie avant les évaluations nationales : celles-ci sont un outil supplémentaire qui légitime *a posteriori* la construction des groupes dans le dispositif de remédiation. Son point de départ est le traitement de l'erreur en géométrie mais elle travaille peu sur les scores de réussite et d'échec. Danielle Dansot croit en la complexité de l'élève et du diagnostic : elle considère que les évaluations nationales sont mal adaptées et qu'il est difficile d'évaluer les élèves au-delà des compétences de base. De plus, elle a conscience des problèmes docimologiques posés par l'évaluation : elle connaît la complexité de la mesure et de la grandeur. Vincent Cordier va plus loin puisqu'il pense que ce qui n'a pas été travaillé avec les élèves ne peut pas être évalué : pour lui, les évaluations nationales sont décontextualisées. De plus, elles ne doivent pas servir à bloquer les élèves : il faut favoriser des attitudes différentes des élèves et prendre en compte les situations nouvelles. Enfin, certains enseignants cherchent à mettre en place des bonus, qui, s'ils relèvent parfois d'une logique de l'excellence visant à discriminer les meilleurs élèves sont aussi un moyen d'encourager les efforts de quelques-uns. D'une manière générale, les enseignants cherchent à utiliser des termes précis mais certains s'enferment dans un rigorisme et un faux formalisme qui n'a plus rien à voir avec l'apprentissage des notions mathématiques.

Nadine Martinet est dans un registre de l'évaluation assez classique : elle veut valoriser l'élève en lui demandant de recommencer et de répéter ses exercices. Mais elle accorde ce droit à l'élève pour un seul exercice afin qu'il améliore sa note, souvent à partir d'une construction géométrique. L'élève manquant de précision peut améliorer et recommencer plusieurs fois le même type de construction : pour elle, il est important d'évaluer le soin, la précision, afin assouplir le contrôle classique et les règles de l'évaluation. La séance d'exercice est un moment d'évaluation de l'impact de son enseignement sur les apprentissages. L'évaluation témoigne aussi de sa recherche d'une efficacité mais celle-ci ne doit pas l'empêcher d'être à côté de l'élève et de l'accompagner sur un plan personnel. L'évaluation de Nadine demeure peu instrumentée : à la fin de chaque chapitre, elle dresse un bilan oral au tableau. Il lui arrive aussi d'envoyer un élève en difficultés afin de faire une mise au point pour l'ensemble de la classe. Vincent Cordier cherche aussi à valoriser l'élève lorsqu'il pointe un problème particulier. Il peut envoyer un élève au tableau pour plusieurs raisons qui dépendent du contexte des exercices : au début du cours pour lancer la leçon, en partant d'un élève « coincé » à partir duquel il va construire sa séquence ou sa correction. Lorsqu'il y a beaucoup d'exercices à corriger, Vincent envoie les élèves au début de l'heure mais il choisit l'exercice en fonction de la spécificité de chaque élève et du contexte des apprentissages. Par contre, s'il faut aller vite, il ne choisit plus les mêmes élèves parce que, dans un

souci d'efficacité, il faut terminer la séquence dans le temps imparti. Cette contrainte est renforcée par le travail en commun avec Danielle Dansot alors qu'au collège Poincaré les enseignants sont plus dans des démarches individualistes.

Nadine Martinet s'inquiète aussi des élèves qui n'arrivent pas à faire les tâches correctement. Dans les exercices, les premiers élèves qui ont terminé sont envoyés au tableau tandis que d'autres sont là pour aider : elle favorise ainsi les échanges dans la classe. Ces formes d'entraide sont également instituées par Vincent Cordier : pour lui, il est normal que les élèves se déplacent dans la classe. Alors que Nadine n'autorise pas n'importe quel élève à se déplacer, Vincent s'inscrit d'emblée dans une relation de confiance. Notamment, il se déplace lors de la correction d'exercices pour évaluer les élèves en difficulté lorsque ces derniers l'appellent, quitte à relâcher le contrôle disciplinaire sur la classe. Nadine, elle aussi, circule dans la classe pour aider les élèves pendant qu'elle laisse les bons se débrouiller de manière autonome. Elle n'arrête pas de bouger et se déplace en permanence. Toutefois, elle reste très peu en présence à leur côté et préfère les inviter à s'entraider, mais prend toutefois le temps de s'arrêter lorsqu'elle aperçoit une erreur. Comme Vincent, elle procède à un balayage visuel des élèves lors des activités et elle est très attentive, mais elle tend à délaissier les élèves qui lui posent problème du fait de leur mauvais comportement. Pour Vincent, au contraire, il est inconcevable de laisser un élève à l'abandon. Dans le cadre de son cours, il procède régulièrement, par rotation, à un renouvellement de la disposition des élèves dans la classe. Ce dispositif ne répond pas à un objectif disciplinaire mais au souci de l'enseignant de ne pas favoriser un élève par son positionnement dans la classe. Vincent n'est toutefois pas très formaliste et même parfois distrait (il oublie de faire l'appel des élèves) alors que Nadine recherche l'efficacité et la maîtrise d'outils d'évaluation performants, même si elle tend à valoriser les élèves en essayant leur faire oublier la sanction de la note. Pour elle, l'important est de redonner confiance aux élèves, de les motiver et elle cherche à remonter les notes ou pour à mettre en place une progressivité du barème. Vincent prend en compte l'élève comme personne à part entière et considère que la pédagogie des mathématiques est une éducation pour préparer l'enfant à la vie adulte. Il cherche aussi à situer le travail de l'élève dans son contexte social et familial, comme le permet son statut de professeur principal, alors que celui-ci est ignoré par Nadine Martinet.

Danielle Dansot utilise davantage une forme de repérage des élèves : elle passe par la « case David » ou la « case Mélanie », elle justifie ses déplacements en termes de « pôles » ou de « cases » et définit sa pédagogie en termes de « stratégie ». En cela, elle se différencie d'Irène Favret qui cherche plutôt une rectification de l'erreur immédiate. Chez Danielle Dansot, les « pôles » servent à attirer les élèves près du tableau, ou autour du rétroprojecteur pour l'écriture sur un transparent. Elle envoie les élèves chacun leur tour mais la liste est décidée par avance en fonction de ses objectifs, même si par la suite les élèves sont laissés dans une autonomie totale. Pendant le temps que les élèves sont occupés sur chacun des pôles, Danielle passe dans la classe pour voir les autres élèves. Comme Vincent Cordier, l'usage du rétroprojecteur lui sert à gérer l'avancée du travail des élèves mais Vincent et Nadine recourent davantage à la fiche pour juger de la progression des activités. Pour Danielle, le tableau sert d'ardoise alors que le rétroprojecteur occupe une position centrale puis qu'il sert de centre de pilotage et d'évaluation : il relaie les nombreuses photocopies que Danielle distribue aux élèves, il

permet de juger des réalisations des élèves, il facilite le commentaire et la gestion des erreurs. C'est à la fois un outil de communication et d'apprentissage.

Les enseignants sont différents dans leur manière d'appréhender l'erreur et l'échec des élèves. Vincent Cordier ne semble pas supporter l'erreur parce qu'elle met l'élève en échec et qu'il veut que les élèves réussissent. Pour Nadine, l'erreur est le révélateur des moyens qu'elle va mettre en œuvre pour combattre l'échec. Danielle sait que l'erreur existe mais elle souhaite l'intégrer à une gestion rationnelle des activités avec les élèves. Vincent se situe plus dans un registre de l'affectif et de la compassion. L'élève doit se surpasser mais l'erreur est vécue dans la douleur et Vincent est hostile à toute forme de rationalisation. Cette prise en compte de l'humain caractérise aussi Nadine mais elle donne plus d'importance à la parole dans la relation aux élèves : elle cherche à valoriser les efforts des élèves par le commentaire. Elle exige aussi que l'élève reconnaisse l'incorrection de sa démarche et qu'il prenne conscience de ses erreurs, quitte à mettre des points supplémentaires ou à aménager le barème de notation. Vincent critique le fonctionnement du collège unique qui, selon lui, place les élèves dans l'échec continu. Il n'a pas bonne conscience face à l'échec scolaire. Danielle a confiance dans ses instruments d'évaluation alors qu'au collège Poincaré, Hélène Tarandon et Dorothee Faugel sont fatalistes. Nadine, seule, semble considérer que les élèves n'ont pas de chance mais qu'ils ont tous des capacités à apprendre qu'il faut mettre en œuvre. Si Vincent évoque surtout l'envie et le désir des élèves, Nadine parle de leur motivation, tandis que Danielle juge plus leur capacité à être efficace. Vincent accorde une grande importance à la confiance et au plaisir d'être ensemble dans la classe alors que Danielle est plus distante, même si elle utilise des outils identiques. Pour Nadine, l'objectif est d'améliorer les performances des élèves mais elle considère que ceux-ci peuvent comprendre à d'autres moments que sur l'instant de l'activité. Elle se situe dans une relation singulière avec chaque élève alors que Vincent et Danielle vont surtout privilégier le collectif. Toutefois, Danielle procède à un encadrement serré des activités alors que Vincent gère la classe comme une petite communauté en considérant qu'il faut aller vers l'élève et ses réponses incohérentes. Irène témoigne d'une plus grande proximité et d'une plus grande familiarité avec les élèves. Sur ce plan, son autorité est quasiment maternelle alors que Danielle se sent plus investie par son rôle professionnel. Vincent et Nadine privilégient plutôt une logique d'accompagnement individuel des élèves mais Nadine se centre davantage sur le besoin exprimé par l'élève alors que Vincent accorde une place importante à la gestion du groupe et à l'ambiance de la classe. Pour lui, l'important est le bien être de l'élève alors que Nadine gère le « manque ».

Comme on vient de le voir, en dépit des pressions institutionnelles les conduisant à formaliser leur jugement et leurs pratiques d'évaluation, les professeurs s'appuient fortement sur les situations et sur la nature de l'information qu'ils sollicitent auprès des élèves. Ainsi, l'approche de l'évaluation par les enseignants ne se résume pas à une connaissance directe de leur réussite et de leurs efforts au travers d'instruments formalisés (évaluations nationales, devoirs, contrôles...). Elle donne lieu également à différentes formes d'ajustement de l'enseignant avec les élèves dans la classe et à différentes formes d'interprétation des capacités et des tâches réalisées par ces derniers.

Une première distinction peut être opérée concernant le rapport des professeurs à l'évaluation formelle et instrumentale (évaluations nationales, devoirs et contrôles). Certains enseignants (Hélène Tarandon et Dorothee Faugel, collègue Poincaré) s'opposent au système des évaluations nationales qu'ils considèrent comme un élément perturbateur

dans leur pratique pédagogique. Cette attitude peut s'expliquer par la confiance qu'ils possèdent dans leur propre méthode pédagogique et dans leur système d'évaluation ou par une posture idéologique rejetant *a priori* les innovations introduites dans l'Éducation Nationale. Ces enseignants se contentent de faire passer les évaluations nationales à leurs élèves, en respectant les consignes officielles, mais sans tenir compte des résultats des évaluations nationales par la suite, si ce n'est pour une restitution très sommaire auprès des familles. Leur pédagogie peut présenter parfois des traits caricaturaux du fait de l'absence de démarche réflexive sur leur pratique et d'une attitude fortement prescriptive qui nuit à la nature des relations avec les élèves. L'évaluation est dans ce cas uniquement « sommative ». D'autres professeurs (Nadine Martinet, collègue Poincaré ; Irène Favret, collègue Descartes) s'intéressent davantage à l'enseignement qu'à l'évaluation. Leur principale méthode d'évaluation consiste à collecter des informations sur les capacités et les acquis des élèves qu'ils évaluent par la suite de façon formelle. Mais les procédures formelles d'évaluation sont davantage conçues comme un enregistrement *ex post* ou *ex ante* de ce dont ils sont capables de juger par eux-mêmes sur la base des tâches et des activités données aux élèves. Ces enseignants planifient d'abord les chapitres et les activités et ensuite déterminent les modes d'évaluation appropriés, en s'ajustant au travail réalisé avec les élèves mais sans définir *a priori* les objectifs de l'évaluation. L'évaluation formelle est plus un élément de preuve sur les acquis des élèves concernant la couverture du programme qu'un élément de diagnostic ou de remédiation. Enfin, quelques enseignants (Danielle Dansot et Vincent Cordier, collègue Descartes) ont intégré la démarche d'évaluation à leur planification pédagogique. Ils procèdent d'une démarche constructiviste et attachent une réelle importance à l'interaction avec les élèves. Ces professeurs acceptent les exigences des évaluations nationales et comprennent les critères utilisés pour évaluer les compétences des élèves. Ils utilisent les évaluations nationales pour mettre en place une évaluation diagnostique et des activités de remédiation pour les élèves en difficultés. Ces enseignants adoptent une démarche réflexive visant à relier les procédures d'évaluation, la définition des contenus enseignés, et la planification de l'activité pédagogique. Les évaluations formelles et non-formelles sont pensées également dans leur interaction et sont diversifiées en même temps que les professeurs se rattachent à des catégories d'objectifs ou de compétences à atteindre.

Une deuxième distinction conduit à analyser plus en détail les procédures d'évaluation informelle mises en œuvre par les enseignants dans leur classe au contact des élèves. Nous avons repéré des professeurs s'intéressant au contenu informationnel des processus mentaux à l'œuvre chez les élèves que nous opposons aux enseignants s'intéressant davantage au suivi et à l'information sur l'action des élèves en train de se faire. Dans le premier cas, l'enseignant essaie de faire formuler la démarche cognitive de ses élèves pour repérer les erreurs et les obstacles cognitifs en mathématiques (Danielle Dansot, collègue Descartes). Il peut également s'appuyer sur la mémoire à long terme de l'élève en essayant de voir quels sont les acquis capitalisés par celui-ci après plusieurs séquences d'apprentissage (Nadine Martinet, collègue Poincaré). Dans le second cas, l'enseignant peut encadrer les tâches et les activités des élèves par des consignes strictes dans une logique quasi taylorienne en surveillant constamment que les gestes et les opérations pratiques se réalisent conformément à sa demande (Hélène Tarandon et Dorothee Faugel, collègue Poincaré). L'enseignant peut aussi accompagner l'action de l'élève dans son déroulement et remédier au fur et à mesure à ses erreurs en le guidant

dans sa tâche (Irène Favret, collègue Descartes ; Nadine Martinet, collègue Poincaré). Bien évidemment, ces différentes formes d'évaluation peuvent se combiner pour un même enseignant ou dans une même séquence de cours, ce qui permet d'insister sur le pluralisme de l'évaluation informelle de l'enseignant dans sa classe et d'envisager l'évaluation globale de l'enseignant comme un répertoire de formes d'évaluation étroitement associées au contexte et aux instruments mis en œuvre.

Conclusion

Si les évaluations nationales peuvent aider les enseignants à réfléchir de manière plus approfondie aux contenus d'enseignement, à leur pratique pédagogique et aux activités d'apprentissage, il semble nécessaire de mieux contextualiser leur usage au regard des objectifs poursuivis par ces derniers dans la réalisation de leur programme. Des directives trop techniques ou instrumentales, en oubliant les spécificités de la discipline ou la dimension située des apprentissages, tendent trop souvent à générer une incertitude et l'absence de garanties sur l'efficacité de la procédure dans son ensemble. Même les enseignants les plus enclins à utiliser ces instruments d'évaluation finissent par être découragés parce qu'ils hésitent à prendre un risque vis-à-vis de leurs collègues ou de leur hiérarchie, ou plus simplement parce qu'ils mesurent mal les résultats qu'ils pourraient obtenir. Certains jugent aussi que les scores de réussite sont trop vagues, qu'ils demandent une trop grande inventivité pédagogique pour servir à une quelconque remédiation, qu'ils exigent trop de travail pour la mise en œuvre des séquences d'apprentissage efficaces. Peut-être serait-il nécessaire de mieux accompagner les évaluations nationales sur le plan pédagogique en les articulant à des séquences didactiques ou à des exemples précis en termes d'objectifs d'apprentissage à atteindre. La simplification ou la réduction des compétences évaluées afin de produire des comparaisons nécessaires aux administrateurs ne conduit-elle pas à rétrécir le champ d'action de l'enseignant dans la mise en œuvre d'une réelle stratégie d'apprentissage et d'évaluation des élèves ? Une autre nécessité serait de mieux lier les compétences évaluées et les résultats obtenus aux objectifs pédagogiques de l'enseignant en lui donnant plus de spécifications écrites concernant la manière d'exploiter ses informations. Le mode d'emploi des évaluations nationales semble plus conçu en fonction d'une ingénierie technique qu'en fonction d'une ingénierie pédagogique ou didactique alors qu'il devrait davantage entrer en résonance avec les préoccupations des enseignants, en leur laissant un espace de créativité et d'autonomie propre à l'exercice de leur responsabilité professionnelle. En effet, les programmes d'enseignement apparaissent déjà fortement contraignants, ce qui tend à diminuer l'intérêt des professeurs pour les évaluations nationales qui apparaissent comme un cadre normatif supplémentaire, faute de possibilités d'ajustement. Les cahiers d'évaluation et les documents les accompagnant renforcent ce sentiment d'une planification systématique qui entre en contradiction avec les représentations caractérisant l'identité professionnelle enseignante. Face à la complexité et l'incertitude caractérisant la pédagogie dans la classe, les évaluations nationales gagneraient plus à être présentées comme des ressorts de l'action que comme des normes pré-établies guidant le travail de l'enseignant, ce qui ne manque pas d'engendrer confusion, frustration et incompréhension. Enfin, l'engagement des parents dans le processus demeure relativement limité, même si certains enseignants essaient d'utiliser les évaluations

nationales pour mieux les associer à la réussite scolaire de leur enfant. Il semble que des efforts importants doivent être réalisés dans ce domaine pour que l'évaluation devienne un enjeu partagé entre les professeurs et les familles, que de réelles discussions aient lieu concernant les apprentissages et leur mise en œuvre, mais aussi que les pratiques pédagogiques soient mieux comprises à l'extérieur des classes comme des établissements. Il paraît aussi nécessaire de mieux organiser une expression collective autour des évaluations nationales au sein des collèges, en invitant les enseignants à mieux interpréter les résultats et à formuler un diagnostic partagé, pour éviter que les procédures ne soient soumises à une sorte de rituel fonctionnel et bureaucratique, sans grande portée pour la politique de l'établissement.

ANNEXES

1. Grille pour l'entretien compréhensif avec les enseignants

a) Portrait général

- caractéristiques personnelles (âge, sexe, profession du père, statut (agrégé/certifié), discipline d'enseignement, ancienneté dans l'établissement, classes enseignées, etc.),
- Expérience et parcours professionnel (établissements fréquentés, modalités d'entrée dans le métier),
- rôles et fonctions dans l'établissement (militantisme, investissement dans des projets, rôle de coordination),
- activités extérieures dans la formation ou ailleurs...
- Relations aux autres enseignants de la classe ou de l'établissement (équipes, socialité, tensions),
- Répartition des rôles avec les autres enseignants de mathématiques (évaluation, représentation de la discipline, progression commune, devoirs communs, etc.),

b) Pédagogie et activité avec les élèves

- Interprétation des programmes officiels (connaissance des contenus, difficultés rencontrées),
- Liens avec la discipline enseignée (inspecteurs, collègues),
- Ressources utilisées et formations suivies (nouvelles technologies, stages, documentation),
- Pratiques pédagogiques dans la classe (les choses qui comptent sur le plan pédagogique : exigences vis-à-vis des élèves, le rapport de l'enseignant aux dispositifs pédagogiques transversaux et à l'interdisciplinarité, nature des consignes données aux élèves en début d'année, le niveau des élèves).

c) Usages et modalités de l'évaluation (évaluation DPD, critères d'évaluation des élèves, nature de l'évaluation)

- Expérience des évaluations nationales avec les classes ou dans d'autres contextes : qu'est-ce que le prof en pense ?
- Bilan des évaluations nationales de cette année en mathématiques avec la classe de 6^e (résultats des élèves, aspects positifs, négatifs, perception du changement, compte rendu aux familles, impact des évaluations nationales dans l'établissement, auprès des collègues, auprès de l'administration),
- Travail envisagé cette année avec les élèves de 6^e (progression pédagogique, usage ou non des évaluations nationales, mise en forme d'autres évaluations, attentes pédagogiques, difficultés pressenties avec la classe).

2. L'entretien d'explicitation : présentation méthodologique

a) La méthode

L'enseignant ne sait pas de prime abord ce qu'il a fait : le travail consiste à l'entendre décrire progressivement, avec précision, ses actions au fur et à mesure que l'entretien se déroule. La verbalisation du vécu de l'action va se faire à travers une prise de conscience provoquée d'éléments dont le sujet ne sait pas encore qu'il les connaît et même, croit savoir qu'il ne les connaît pas. Il s'agit de récupérer les savoirs d'usage qui sont construits à partir de l'action ou dans l'action mais qui ne sont pas ou peu formalisés. Pour faciliter la description de l'action, on peut demander à l'enseignant d'apporter avec lui des objets (manuel, cahiers d'exercices, relevés de notes, devoirs, cahiers d'évaluation, banque d'outils, plan de cours), le mieux étant de l'interroger dans sa salle de classe habituelle.

- La verbalisation de l'action n'est pas spontanée, l'interviewer doit assurer des fonctions de guidage.
- Il s'agit d'identifier les opérations élémentaires de l'action telles qu'elles sont exécutées, organisées de manière séquentielle.
- L'enseignant doit faire référence à une tâche ou à une situation réelle et spécifiée : exemple, tel exercice ou tel devoir ou telle séquence réalisés tel jour.
- Il faut s'informer de la façon dont l'enseignant effectue une tâche particulière, un exercice, un devoir, une leçon, se renseigner sur le détail de ses actions effectives, de leur enchaînement, de leur succession, de l'articulation entre prises d'information et opérations de réalisation.
- À partir d'informations sur le contexte de la classe, il faut savoir repérer et guider l'enseignant vers la mise en mots de sa propre action.
- Les jugements généraux, opinions ou commentaires n'apportent aucune information sur la réalisation de l'action, ni sur la nature des résultats qu'elle a pu produire : il faut guider l'enseignant dans la verbalisation de ses propres critères de jugement et dans la description des effets observés ou inférés.

b) Le questionnement

Le questionnement doit être une aide en même temps qu'un moyen de recueil d'informations. L'interviewer doit encourager la description du déroulement de l'action et éviter les « pourquoi » mais plutôt privilégier le « comment » à partir de questions du type « quoi », « qu'est-ce », « où », « quand », ou « comment savez-vous que c'est difficile ? », « A quoi avez-vous vu que c'était simple ? », « Comment avez-vous reconnu que c'était compliqué ? »

Il faut éviter des questions qui portent sur la causalité de la situation, sur des demandes directes d'explication.

3. Scenarii utilisés pour faciliter le travail d'explicitation de l'enseignant

Parmi les items suivants, quels sont ceux qui décrivent le mieux votre action dans le domaine de l'évaluation ?

Je fais en sorte que mes évaluations ne comportent pas de biais, mais je pense que les élèves développent certaines attitudes qu'il est difficile d'ignorer.

Je décompose le programme en une liste de compétences à atteindre par les élèves.

Il y a beaucoup de langage en mathématiques et on évalue aussi les capacités orales des élèves.

Je pense que l'on ne peut pas dissocier la connaissance de l'élève de ses acquis. Seul l'enseignant est capable d'évaluer l'effort fourni par l'élève derrière ses résultats.

Je regarde comment la classe se comporte, comment les élèves abordent les tâches, leur attitude, s'ils copient ou non d'autres élèves, comment ils réalisent l'activité.

Pour la plupart des parties du programme, on peut utiliser des exercices écrits. Pour quelques-unes, il faut observer les élèves et leur demander ce qu'ils ont effectivement réalisé parce que leur apprentissage est en constante évolution.

À partir du programme, on peut facilement fixer des objectifs à partir desquels concevoir des devoirs pour les élèves et les évaluer.

Je mets en place une activité dans la classe et j'observe les élèves. Une fois que j'estime qu'ils ont compris l'ensemble, je leur donne un devoir.

J'observe la classe et je prends des notes sur ce qui arrive. Je pense « Tiens, cela pourrait me faire un autre objectif ». Je note cette observation pour en tenir compte dans mes prochaines séquences de cours.

À la fin de chaque trimestre ou à la moitié du trimestre, je fais appel à ma mémoire pour me rappeler la performance des élèves aux évaluations.

Je parle beaucoup avec les élèves pour voir s'ils possèdent les connaissances inscrites au programme.

Je pense qu'il faut mieux pratiquer des évaluations régulières plutôt qu'en permanence sur certains aspects du programme.

Je regarde certaines compétences à acquérir par les élèves et j'établis une petite liste de questions qui permettront de tester leur connaissance. Ensuite, durant la séquence, je pose à tous les élèves la même série de questions.

Je reviens en arrière sur le travail qui a été fait et je réfléchis aux questions posées, aux connaissances transmises ou à la façon dont les élèves ont réalisé les activités.

Je conserve un bout de papier sur lequel j'écris clairement les objectifs du programme.

On évalue ou on enseigne, on ne peut pas faire les deux en même temps.

Choisissez le modèle qui vous ressemble le plus.

Modèle A

Je préfère décomposer le programme en chapitres et je sais que la couverture de ces chapitres m'assure celle du programme. J'ai tendance à ne pas planifier trop d'évaluations parce que je pense qu'il ne faut pas qu'elles soient trop systématiques. Je

suis bien familiarisé (e) avec le programme maintenant, qui m'aide à reconnaître les moments où il faut évaluer les élèves. Je pense qu'il est important de récupérer le maximum d'informations, comme des travaux d'élèves, des devoirs, des observations que j'ai moi-même écrites, toutes choses que j'ai pu récupérer pendant qu'ils travaillaient. Je mets en œuvre des évaluations à la moitié du trimestre ou à la fin du trimestre quand j'ai rassemblé suffisamment d'informations sur le niveau des élèves. Je ne souhaite pas m'appuyer uniquement sur ma mémoire mais sur des éléments de connaissance de leur travail. Dans tous les cas, je préfère m'appuyer sur ma progression habituelle et mettre en œuvre des évaluations quand je le juge nécessaire.

Modèle B

J'ai tendance à voir l'évaluation comme un processus d'ensemble : c'est une partie de ce que les enseignants font tout le temps et il n'y pas besoin de la planifier. J'ai ma propre représentation de ce qu'est un élève et de ce qu'il est capable de faire : pour cela je m'appuie sur mon expérience. Je préfère lorsque l'évaluation est informelle et spontanée. Je planifie mon cours en fonction des besoins des élèves. Je n'ai pas constamment les objectifs du programme à l'esprit. J'essaie de conserver en mémoire les éléments que j'ai pu recueillir dans l'observation des élèves. Je ne prends pas de notes parce que j'estime que cela peut interférer dans la relation avec les élèves. Je donne un devoir ou un petit contrôle pour vérifier la compréhension des élèves et ce que j'ai enseigné. Je pense qu'il est important de tenir compte du contexte, des attitudes et de l'origine sociale des élèves. Je n'ai pas besoin des évaluations nationales pour connaître le niveau des élèves.

Modèle C

J'ai besoin de savoir à l'avance à quel moment je vais évaluer les élèves. J'aime être structurée et connaître les objectifs du programme que j'évalue. Avant l'évaluation, j'essaie d'interpréter le programme afin de le décomposer en une liste de compétences à évaluer : des descriptions de ce que les élèves savent ou sont capables de faire. Je peux évaluer la compétence plusieurs fois pour vérifier l'acquisition des connaissances et dans un souci de plus grande justice. J'observe et je questionne les élèves pendant qu'ils travaillent et je note leurs progrès ou leurs difficultés sur une grille. Ces éléments me permettent de définir ensuite ma progression parce qu'il faut évaluer pour enseigner. Je fais la part des choses entre le niveau atteint par l'élève au regard des objectifs du programme et d'autres choses comme ses efforts, son passé et le contexte de la classe. Je suis parfois surpris(e) par ce que les élèves sont capables de faire.

IV^e partie

L'usage des évaluations nationales par les enseignants de français de 6^e dans l'académie de Clèves

Membres de l'équipe :

Régis Absolu, Jean-Pierre Bourreau,
Ariane Chaffange, Luc Chaffange

Coordination de l'équipe :

Jean-Pierre Bourreau, Luc Chaffange

Rédaction :

Luc Chaffange

1. Présentation du travail d'enquête

Notre travail s'inscrit dans le cadre général de la recherche sur le développement d'une culture de l'évaluation au collège. Ce rapport est la synthèse d'un *travail de terrain* dans lequel une large place est faite aux extraits d'entretiens. Nos interlocuteurs sont donc nos références, ce sont d'eux que proviennent nos hypothèses.

Le groupe d'enquête a choisi de travailler sur les évaluations nationales en français dans les classes de 6^e dans des collèges situés pour partie en ZEP ainsi qu'en fonction de l'âge des enseignants.

L'équipe a réalisé plusieurs entretiens au niveau académique avec des responsables institutionnels :

- l'IPR coordonnatrice du Groupe académique de pilotage sur l'évaluation qui a transmis un dossier sur les actions entreprises, l'IA responsable ZEP pour le département de Mascaret chargé d'une évaluation « bis » à partir d'items sélectionnés dans l'évaluation nationale de 2001-2002 (il s'agissait de faire repasser une évaluation allégée aux élèves de 6^e vers Pâques à partir d'un choix d'items repris de l'évaluation de septembre) ;
- trois professeurs de français et formatrices IUFM ; elles sont intervenues dans la mise en place des tests nationaux au sein de l'académie ; leurs témoignages ont en particulier une valeur historique ;
- un professeur de mathématiques, membre du groupe de pilotage et formateur à l'IUFM ; dans son établissement, situé en ZEP, celui-ci a développé avec ses collègues de mathématiques une pratique prenant très au sérieux les résultats des évaluations nationales, notamment à travers la mise en place d'une pédagogie

fondée sur le contrat et l'individualisation des apprentissages. Il défend par ailleurs une conception transdisciplinaire de l'usage des évaluations nationales.

Les premiers entretiens ont été conduits dans trois collèges du département de Mascaret afin de dresser un état des lieux dans le domaine de l'évaluation du français et de la réception des évaluations nationales par les enseignants. À chaque fois, l'équipe a interrogé le chef d'établissement ou son adjoint ainsi que deux enseignants (l'un en début et l'autre en fin de carrière). Une autre série d'entretiens a été réalisée dans un quatrième collège situé en ZEP.

Un dispositif de suivi des professeurs de français dans deux collèges (le collège Marc Bloch et le collège Georges Duby) a été, ensuite, mis en place, de manière similaire à celui mis en œuvre dans l'Académie de Clèves. L'un des établissements est situé en ZEP. Après avoir rencontré les chefs d'établissements, le protocole suivant a été établi avec des enseignants de français volontaires visant à éclairer les liens entre les pratiques et l'usage des évaluations nationales :

- un entretien de type compréhensif avant la passation des évaluations nationales au début septembre.
- trois entretiens d'explicitation à partir de différents matériaux susceptibles d'orienter le jugement de l'enseignant et de servir de support à son action (les résultats de ses élèves aux évaluations nationales, les outils fournis par le ministère sur Internet pour aider les professeurs à exploiter les résultats et procéder à une remédiation, les outils disponibles dans l'établissement, les extraits des instructions officielles concernant les évaluations nationales : objectifs et recommandations, les indications contenues dans le cahier d'évaluation, la production de texte par un élève. L'objectif consistait à amener l'enseignant à expliciter au plus près sa façon d'évaluer les productions écrites des élèves et à le faire réagir (et parfois découvrir) les suggestions et les outils mis à la disposition des enseignants de français pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés.

2. La traduction des évaluations nationales au niveau académique : de la mise en place des directives à leur pérennisation

2.1. La mise en place des évaluations nationales dans l'académie de Clèves

La mise en place des évaluations nationales s'est faite, en français, sous l'impulsion de Mme Bossan, IPR de français en poste à cette époque. Une véritable stratégie d'information et de formation a été mise en place.

C. Grasset, professeur de français et formatrice IUFM, a activement participé à cette phase : « ... Nous, on s'est mis en route en 1989 tout de suite, mais les premiers gros stages ont eu lieu en 1990 [...] Et on a fait ça sur deux ans peut-être, pas plus... [...] Donc en fait, on a formé très rapidement une équipe de gens des deux départements. Et à partir de là, on a fondé tout le dispositif de remédiation et tous les stages [...] 1989,

on s'est formés nous-mêmes... et on a donné quelques échos, c'est-à-dire qu'on a donné des répercussions de nos réflexions dans le stage inter-degrés habituel, dans nos secteurs [...] Et nos gros stages inter-degrés CE 2/6^e, c'est 1990-1991 et 1991-1992. Et après ça, on a incité tous les gens à rejoindre des formations spécifiques. C'est-à-dire les gens intéressés par cela rejoignaient les formations spécifiques, et c'est à l'intérieur des formations générales spécifiques qu'on a traité du problème de l'évaluation. Par exemple, moi j'avais des stages qui faisaient cinq jours par an, et dans une des journées, y avait une demi-journée spécifique sur l'évaluation [...] Mais à un moment donné, on a dit aux gens : bon ben maintenant, on sait ce que c'est que l'évaluation ; maintenant, agissez dans vos secteurs et rejoignez les stages, en cas de besoin. ».

La stratégie était donc simple : une coordinatrice, l'IPR de français met en place une équipe qui se forme pendant deux ans ; pendant cette période, cette équipe « s'infiltrer » dans des stages déjà mis en place afin d'attirer l'attention sur le sujet de l'évaluation ; puis ces formateurs mettent en place des stages à public restreint (pour les écoles élémentaires et pour les collèges) ; les stagiaires, tels des *missi dominici*, répercutent les informations reçues et, éventuellement, tentent de créer une dynamique dans leurs établissements respectifs.

Pour cette mission, un outil a été créé par une commission nationale et diffusé : « le Cétil » ; D. Wilson, formatrice IUFM a été un membre actif de la commission qui a créé le Cétil ; elle en résume ainsi la philosophie : « *D'abord l'appellation Cétil, c'est : "l'élève sait-il telle chose ?" Le verbe savoir... Donc, constamment, on voit dans les cartouches, en en-tête. Y a d'abord le champ ; donc on dit toujours : savoir lire, savoir écrire. Donc l'attitude de... de réception, pour faire global. On est toujours dans le binôme réception/production, compétences de réception et compétences de production [...] Donc c'est de donner, aux enseignants, un outil de pilotage, en quelque sorte. Je crois que c'était aussi d'essayer d'impulser... peut-être structurer, ce qui n'est peut-être pas très inscrit dans les pratiques, donc qu'il y ait euh... comprendre un, texte, produire, mettre en relation... toute cette démarche de... de la mise en équation de la cohérence, de la cohésion d'un texte... Travail presque d'architecture en quelque sorte... Comprendre... Pénétrer le fonctionnement de façon à être un producteur conscient. Si je devais donner une idée globale. En tout cas, c'est dans cet esprit qu'on a travaillé ».* Ce Cétil est en fait une banque d'exercices ; il se présente sous forme de deux dossiers avec fiches photocopiables ; il a été diffusé en deux volumes ; la diffusion de cet outil montre la conviction des membres de la commission qui l'ont créé : « *pour le volume 2, nous avons dit : on va prendre des précautions pour éviter les malentendus. Donc il est arrivé sous pochette plastique et nominativement aux enseignants dans leur casier* » (D. Wilson). Ces exercices ressemblent beaucoup à ceux proposés actuellement sur Internet par le Ministère.

Un gros investissement a donc été réalisé au niveau académique ; il s'agissait de donner un élan initial à ces évaluations. Comment éviter l'essoufflement ? Tel a été le problème dans les années qui ont suivi.

2.2. Les dispositifs actuels de formation : une thérapie contre le risque d'essoufflement ?

Le responsable académique de l'évaluation, Jean Morane, résume ainsi la politique voulue par le recteur : « *... il y a une politique académique de l'évaluation, donc elle est*

*comment dire ? ? ? Cette politique, tout d'abord, bien sûr, on se place, sans vouloir jouer la langue de bois, c'est-à-dire il y a les consignes ministérielles, qui existent et qui descendent et entre guillemets pour animer cette politique ou ces axes ministériels, le recteur a mis en place un groupe évaluation académique dont je fais partie et qui est composé de trois IPR, deux IEN, un pour le Mascaret, un pour le Garonas, et de deux collègues – je suis un des deux collègues – qui est composé ensuite de services de statistiques, etc. ; une douzaine de personnes et on est censé essayer de dynamiser, comment dire, la politique de l'évaluation sur l'académie. Alors pour nous à l'heure actuelle c'est vraiment, comment dire, un axe, l'axe fort c'est, deux axes forts : d'une part la liaison primaire-collège-lycée et donc faire qu'il y ait une harmonisation, une continuité entre les évaluations primaire, collège, lycée, donc ça c'est le premier, et le deuxième c'est le développement des évaluations, enfin tout au moins la revalorisation des comment dire, des évaluations nationales 6^e, 5^e et seconde malgré tout, de telle façon qu'au-delà des outils on ait réellement dans les établissements des avancées dans les pratiques, c'est-à-dire passer des outils, des logiciels à des pratiques, comment dire, à des pratiques authentiques et pas simplement le pensum dont on parlait au début. Donc ça veut dire des documents d'information, ça veut dire la diffusion de la plaquette, par exemple l'année dernière tous les établissements de l'académie ont reçu cette plaquette sur l'exploitation des évaluations nationales, ça veut dire la mise en place de formation ». Un groupe de pilotage des dispositifs d'évaluation a été mis en place au niveau académique ; il est constitué de trois IPR (mathématiques, français et allemand), un IEN de l'enseignement technique (mathématiques-sciences), deux IEN départementaux, deux professeurs de mathématiques, une personne du service informatique du Rectorat et un représentant du service statistique de l'académie. Les missions de ce groupe sont rappelées dans le texte « *Groupe académique de pilotage des évaluations* » :*

- « *encourager les initiatives propres à dynamiser les pratiques d'évaluation (utilisation des évaluations nationales, recours aux outils d'aide à l'évaluation en cours d'année) ;*
- *faciliter l'appropriation par les enseignants de cette démarche d'évaluation, notamment par son intégration dans la formation initiale et continue* ».

Quelques publications et la mise en place de nouveaux outils permettant de mieux exploiter les tests de 6^e ont été un des volets de cette politique académique. Ainsi le logiciel « Casimir » a été remplacé par un autre : « J'Aide au développement de l'évaluation » (JADE) ; sa mise en place est faite dans les établissements volontaires sur ces deux dernières années ; ce logiciel, mis au point par la DPD avait pour mérite proclamé la capacité de traiter beaucoup de données et une possibilité, pour les enseignants, de rajouter des tests en cours d'année, créer des champs de compétences et faire des suivis d'élèves sur des compétences identifiées. L'IPR de mathématiques, Mme Berrou, fait partie du groupe académique de pilotage des évaluations, elle nous a fait part des difficultés de mise en place de JADE « *On se disait : y'aura un changement institutionnel, avec un nouveau logiciel ; on va essayer en même temps d'en profiter pour faire un travail pédagogique sur les évaluations. C'était tout beau tout bien pensé sauf que... JADE, c'est une usine à gaz, et qui ne fonctionne pas* ». Pour Mme Berrou, ce n'est pas dramatique dans la mesure où les personnes qui ont tenté l'expérimentation étaient toutes volontaires. Mais elle souligne le risque de discréditer à la fois l'outil et le

processus des évaluations lui-même. La DPD a donc décidé de surseoir à sa généralisation et de le remettre en expérimentation en 2003-2004.

C'est dans les dispositifs actuels de formation qu'il faut surtout chercher la poursuite de l'effort initié dans les années 1990. Nous l'avons abordée sous ses deux aspects : formation initiale et formation continue.

Dans la formation initiale des PLC 2, il n'y a pas de séances spécifiques aux méthodes de l'évaluation ; cependant D. Grasset, formatrice IUFM, affirme que : « *Y a eu une culture de l'évaluation, j'en suis sûre. Et y a eu surtout une... de nouvelles pratiques pour les nouvelles générations depuis bientôt dix ans maintenant. Donc la nouvelle génération des gens qui sont sortis entre 1993 et maintenant, donc sur dix ans... est opérationnelle dans les collèges et répand cette culture* ». C'est sa collègue, C. Jade qui nous a expliqué comment une telle culture avait été mise en place chez les jeunes générations d'enseignants de français : « *C'est plus effectivement, dans le cadre de séances centrées sur des contenus didactiques, pour dire les choses un peu vite... [...] ça, on le travaille quand on travaille avec eux des projets de lecture-écriture, ben on va travailler sur les critères d'évaluation, les grilles de... de correction, etc. [...] avec le travail décloisonné et en séquences, on est amené constamment à parler d'objectifs. Normalement, les stagiaires, quand ils préparent une séquence, et quand ils montrent une séance, quand on va en visite de classe, il y a un objectif, il doit être explicité. [...] La culture de l'évaluation sur les objectifs, je crois qu'y a pas de problèmes. l'habitude simple, que la plupart d'entre eux ont prise qui est d'avoir une... une grille d'évaluation permanente* » ; c'est en fait, surtout l'évaluation des rédactions qui a fait l'objet d'une formation pour les jeunes enseignants. Nous verrons plus loin, qu'au niveau des collèges, de jeunes collègues peuvent transmettre aux « anciens » des éléments de leur « culture de l'évaluation » ; cette contagion est cependant très limitée. Par contre pour ce qui concerne les tests d'évaluation de 6^e, l'IUFM ne les évoque quasiment pas dans ses formations ; un rapide sondage auprès des stagiaires PLC 2 de 2001-2002 montre que sur quarante-neuf stagiaires, trente-huit n'ont eu aucune information sur les évaluations nationales ; les onze autres ont pu voir les cahiers d'évaluation, c'est tout.

Pour ce qui concerne la formation continue, deux propositions, ayant pour objet l'évaluation, sont inscrites au PAF 2003-2004. La première s'intitule « *Exploitation pédagogique des évaluations* » ; dans la description du contenu, sont surtout évoquées les techniques d'analyse des résultats et la création d'outils de suivi. La deuxième formation a un intitulé plus large : « *Classes hétérogènes et évaluation des élèves* » ; son descriptif est le suivant « *Évaluation sommative, la note, un bâton ou un levier pédagogique ? Évaluation formative – évaluer et suivre les compétences de chaque élève. Évaluation formatrice – l'évaluation par l'élève* » ; chacune de ses formations est proposée sur site (à la demande d'une équipe d'enseignants) et est prévue pour une durée de quinze heures. L'une comme l'autre s'inscrivent bien dans la poursuite des efforts initiés avec la mise en place des tests nationaux d'évaluation.

Nous avons rencontré le formateur ainsi que des enseignants ayant suivi une de ces formations. Jean Morane enseigne les mathématiques ; il est le responsable de ces deux formations ; il est reconnu dans l'académie pour ses travaux et bénéficie d'un charisme indéniable. Quand nous l'avons questionné sur le volet évaluation de ses stages, sa réponse est très conforme au descriptif précédent : « *Il y a trois grandes pistes, il y en a peut-être d'autres qui sont importantes, peut être un peu plus que trois, on va faire le*

compte. La première déjà c'est l'exploitation des évaluations nationales, donc dépasser le stade de ce que moi j'appelle la photo du mois de septembre à quelque chose que j'arrive à exploiter tout au long de l'année, voire à introduire dans une politique pédagogique [...] Ensuite le deuxième volet, c'est passer de l'évaluation sommative à l'évaluation formative, voire formatrice, alors là c'est quelque chose, c'est une forte demande des collègues, transformer le regard sur l'évaluation et quitter ce fichu 10/20 pour passer tout simplement à l'évaluation de compétences et que fais-je avec ces compétences, comment je m'en sers, comment je les gère en classe [...] Et ensuite il y a deux autres volets... ». La mise en parallèle avec la description d'un stage suivi par Sophie Lucas, professeur de français, montre que la réalité de l'évaluation ne transparait pas autant que cela : « *Donc il s'intitulait "remise à niveau et remédiation" et il consistait à nous donner quelques clés pour aider les élèves à suivre et à... en fait ne pas s'ennuyer dans le groupe classe, les élèves qui étaient un petit peu en décrochage [...] »* ; Luigi Filippi, professeur de sciences physiques, complète cette description du stage : « *Il nous a... il nous a parlé du nouveau logiciel qui va remplacer "Casimir" et euh... il nous a dit que les évaluations nationales devaient aussi nous servir à, dès le début de l'année, placer des objectifs euh... immédiatement ; les objectifs que l'on voulait voir atteints à 100 % en fin d'année, voilà. »* ; il semble que ces journées de formation étaient d'avantage centrées sur la remédiation voire sur des techniques d'animation du groupe classe.

En fait, D. Wilson, formatrice, reconnaît que l'évaluation ne fait pas recette dans les stages de formation continue : « *Mais on ne peut proposer un stage de formation ; ce sont les enseignants qui disposent : les stages inscrits au PAF sont à votre disposition... Donc les collègues s'inscrivent ou ne s'inscrivent pas [...] Il n'y a pas de stages sur l'évaluation en tant que telle. Donc y a un stage sur l'oral, la formation à l'oral. Et dans le stage sur l'oral, je propose des outils d'évaluation. Il faut aussi mettre les outils d'évaluation en situation... Donc, est-ce qu'on peut former les enseignants à l'évaluation comme ça, dans l'absolu ?... »* ; l'IPR de mathématiques apporte sa réponse : « *Ce qui est clair, c'est que quand un stage est affiché avec le titre « Évaluation », il fait pas recette. Donc, assez souvent, il faut parler d'évaluation (?) en employant des stratégies de contournement dans la formation. Enfin, il faut que l'évaluation vienne, mélangée à autre chose. Enfin, on en est venu à cette conclusion-là : il faut qu'elle vienne avec d'autres choses pédagogiques. Parce que si on met un stage avec un titre « Évaluation », un stage à candidature individuelle, les gens ne s'inscrivent pas ».*

La promotion d'une culture de l'évaluation se heurte effectivement à des difficultés importantes.

2.3. D'où viennent les difficultés ? Hypothèses

Il nous semble qu'elles se situent au moins à deux niveaux.

2.3.1. Des faiblesses au niveau du relais institutionnel

Les difficultés peuvent venir des responsables académiques. Ainsi, dans l'académie de Clèves, la mise en place des tests de français a été l'œuvre d'une des deux IPR de français

en place à l'époque «...elle était le seul maître d'œuvre de la chose... » (D. Grasset). *L'inspectrice est décédée brutalement il y a six ans ; la dynamique est tombée de ce fait : ça [les formations sur l'évaluation] a continué [...] jusqu'au moment où sont arrivés les nouveaux IPR, où ce n'était plus les priorités. En 1995-1996, à partir de là, on a commencé à parler de nouveaux programmes, et il a fallu nous... Tous nos dispositifs sont devenus des dispositifs formation aux nouveaux programmes » (D. Grasset).*

Au niveau académique, il peut arriver que certaines initiatives malheureuses puissent être prises. Ainsi le Groupe d'animation des ZEP (GAZ) a mis en place des tests d'évaluation *bis* ; ils étaient passés trois mois, puis six mois après les évaluations nationales ; cette initiative a été étendue à tous les établissements ZEP de l'académie. Cette démarche a été très mal vécue au sein des établissements : elle représentait une surcharge de travail et un intérêt très faible ; pire, elle a été très vite vécue comme une évaluation du travail de l'enseignant ; les IPR se sont opposés officiellement et par écrit à ce dispositif. Malgré les écueils cette évaluation *bis* a été maintenue : «... le Recteur tenait à ce que l'évaluation "bis" ait lieu. Et puis, en plus, c'est un petit peu quelque chose qui est phare dans l'académie, dont on parle. Donc il avait pas envie qu'on la supprime. Alors, en gros, le Recteur m'a dit : écoutez, je comprends bien vos arguments, mais débrouillez-vous pour qu'elle soit... qu'elle subsiste, et en faire quelque chose d'intéressant... » (J. Berrout, IPR de mathématiques). Sur le terrain, certains enseignants ont fait l'amalgame entre les évaluations nationales et les tests rectoraux ; cela a provoqué un rejet des tests en général.

2.3.2. L'évaluation : un problème culturel

Il semble bien que les difficultés rencontrées dans la diffusion d'une culture de l'évaluation soient plus importantes dans certaines matières que dans d'autres. Le parallèle entre les mathématiques et le français est intéressant : « *Je pense qu'un prof de maths est mieux à même de juger de la relativité de tout test qui est proposé. C'est-à-dire qu'il me semble qu'un prof de français, pour les avoir vus corriger, j'ai même participé à des corrections communes, profs de français, profs de maths. Pour les avoir vus réagir, un prof de maths... Mais c'est caricatural, il faut faire attention, hein. Globalement j'ai eu plus cette acceptation de la relativité, de... On accepte que ce ne soit pas parfait, on accepte que ce soit relatif, que ce soit pour ce groupe et puis pas pour tel autre. On accepte toutes ces, tout ce manque d'absolu, alors que quelquefois j'ai l'impression que du côté des profs de lettres, on est plus à la recherche de cet absolu. C'est surprenant, alors qu'on peut penser que les profs de maths sont plus carrés, plus rigoureux, etc. Là c'est... Sur le terrain en tant qu'enseignant, j'ai rencontré plus d'enseignants prêts à admettre cette, toutes ces imperfections, du côté des matheux plus que du côté des...* » (Jean Morane) ; ce point de vue vient d'un formateur, lui même enseignant les mathématiques ; il peut sembler quelque peu excessif. Il est cependant largement relayé par ses collègues de français. Ainsi C. Grasset n'est pas plus tendre pour ses collègues : «...leur dire qu'on va faire des choses scientifiques et qu'on va évaluer, ils n'aiment pas ça du tout. Vous n'avez qu'à voir encore maintenant, au brevet : on a... on se chamaille pendant une demi-heure sur l'évaluation de la dictée, puis après ça on propose aux collègues une évaluation critériée pour la rédaction. Le fait de mettre, de saucissonner, comme ils disent eux, quatre points pour ceci, quatre points pour cela, et d'aboutir à vingt points, y en a, ça les révolte. Ils n'y arriveront

jamais. Et ils vous disent ainsi : combien tu mets là ? Tu vas voir... avec mon pifomètre... j'y arriverai aussi. Le prof de lettres sait quand une copie est bonne et pas bonne. Et ce n'est pas toujours vrai [...] Je vous le dis d'autant plus que, quand on a travaillé avec les gens de math, on voyait que chez eux, ben c'était... c'était évident : on allait évaluer, on allait...». Ce problème n'est pas seulement le fait de quelques irréductibles de la vieille école : « les stagiaires, première chose, ils ont l'habitude de travailler avec les deux schémas d'autrefois... c'est affreux, ils reproduisent ce qu'eux-mêmes, ils ont vécu... par exemple, quand je leur dis que dans une rédaction, il faut mettre des critères... – mais madame, quels critères ? – ils sont capables de mettre bien, très bien, assez bien, médiocre... sans hésitation... pas de critère ! Deuxième chose, ils ont une vision négative, c'est-à-dire que notamment une dictée, ils vont sanctionner toutes les erreurs » (A. Khol, formatrice IUFM).

Nous reviendrons sur cette difficulté dans notre dernière partie ; nous verrons, avec les enseignants que, quoi qu'on en dise, ces pratiques ont évolué.

*
* *

Au niveau académique, les directives ont été transmises ; il est indéniable qu'une réelle opération de promotion et de formation a été mise en place pour ces tests nationaux. Même si l'évaluation n'occupe pas une place importante dans les formations, on ne peut s'empêcher de faire remarquer que ces tests existent toujours une quinzaine d'années après leur mise en place et qu'au niveau institutionnel ils ne sont nullement mis en cause ; un groupe de pilotage dynamique existe toujours ; des formateurs convaincus (et utilisateurs de ces tests avec leurs classes) poursuivent l'action de promotion-information sur l'évaluation.

Si cette évaluation nationale est rentrée dans les mœurs, peut-on pour autant parler du développement d'une culture de l'évaluation au sein des collèges et, en particulier chez les enseignants de français ?

3. Les tests d'évaluation de français, quatorze ans après leur mise en place au sein des collèges

Nos enquêtes au sein des collèges nous ont permis d'aborder les questions suivantes : comment les tests nationaux sont-ils mis en place au sein des collèges ? La traduction des consignes nationales est-elle fidèle, dépend-elle d'un effet établissement ? Comment sont perçues ces évaluations par les chefs d'établissement ?

3.1. Un dispositif rodé

« Pour les professeurs, je pense qu'actuellement c'est rentré dans les mœurs et les professeurs ne se posent plus de questions, ils savent que la rentrée va leur permettre une photographie en français et en maths, des élèves qu'ils accueillent » (O. Trichet, principale du collège Rimbaud) ; tel est le point de vue général. Tous les établissements

de l'académie font passer cette évaluation nationale ; la contestation est exceptionnelle (un seul a refusé en 2002 pour des raisons syndicales).

Le processus de passation-correction-restitution est relativement conforme aux directives nationales. Il peut se résumer ainsi :

1- Passation des tests	<p>« Alors nous préférons organiser chacun, chaque professeur dans sa classe ; j'crois qu'on a fait une fois ou deux des horaires alignés, c'est-à-dire que tous les élèves passaient telle séquence à telle heure quel que soit le professeur mais on trouvé que c'était pas... ça n'était pas la meilleure solution parce qu'il s'agit quand même que les élèves soient dans de bonnes conditions, ne soient pas trop stressés [...] quand même en général, nous préférons leur laisser un peu plus de temps et qu'on puisse évaluer quelque chose et puis expliquer mieux, qu'on puisse évaluer quelque chose, plutôt que d'avoir pas de réponse, ce qui est quand même souvent le cas. » (A. Delanoix, collègue ZEP G. Duby) « Je pense que c'est le même travail pour tout le monde, dans tous les collèges ! Donc on bloque une semaine où on ne fait que les tests, on ne fait rien d'autre ; donc c'est le prof de français qui gère ces tests-là, ces exercices. » (I. Vaucresson, collègue Marc Bloch) « Oui, sur mes heures de français, oh oui, dites ça fait pratiquement cinq, six heures ces tests, oh oui. Il y a soixante-quinze items, ou quatre-vingt-cinq je sais plus, on a fait ça sur plus d'une semaine, j'ai mis quatre jours. Pendant ce temps j'ai fait travailler les élèves ; pour moi, c'était pas fatigant. » (Mme Haby, professeur en CPA) « Voilà, on garde, on respecte la semaine qui est prévue par les textes, la semaine du tant au tant et c'est le professeur dans sa matière qui s'organise ; parce qu'il préfère le faire un coup le lundi plutôt que le jeudi, parce que les gamins sont plus en forme... voilà, hein ! » (M. Laforêt, principal adjoint du collège La Fontaine)</p>
2- Correction des évaluations	<p>«...la correction, nous avons demandé, dès le début pratiquement, [...] une après-midi banalisée et tous les professeurs du collège, qu'ils aient ou non des 6^e participent à cette correction. [...] Nous essayons de maintenir ce principe qui nous permet aussi un travail d'équipe, qui permet aussi un codage un peu plus égal au moins à l'intérieur de l'établissement [...] on va dans une grande salle de travail et on se met tous sur les tables, chacun avec son paquet et puis on discute un petit peu quand on tombe sur un problème, on le soumet aux collègues [...] on bavarde quand même aussi ! [rires] c'est convivial</p>

	<p>en même temps ! » (A. Delanoix) « Moi je préfère donc comme ça se fait ici, que chaque professeur corrige ses élèves. » (I. Vaucresson)</p>
<p>3- Restitution aux parents</p>	
	<p>« Chaque année se pose le problème : quel document transmettre aux parents ? Dans un collège ZEP, il est évident que quelque document que nous leur transmettions, c'est illisible pour les parents, donc de toute façon, on ne donne pas le document comme ça, on le commente. Alors, nous faisons une première réunion parents-professeurs, fin octobre, juste avant les vacances de Toussaint où nous remettons les résultats de l'évaluation [...] il y a des classes dans lesquelles viennent très peu de parents et des classes dans lesquelles on les voit presque tous. Souvent les classes de niveau les plus faibles, il y a très peu de [...] Alors là aussi, on a toute une politique au collège pour rentrer en contact avec ces parents, les voir plus souvent, les faire venir [...] la présence d'un médiateur turc qui peut traduire par exemple. Je crois que d'année en année on voit plus de parents et que les parents tiennent à ces réunions » (A. Delanoix) « les classes où il y a des problèmes, le plus souvent, on ne les voit pas [...] si vraiment, si vraiment, on pense qu'il peut y avoir une amélioration après une entrevue des parents, on les convoque personnellement avec un entretien au parler et tout ça ; je dirai... le climat change, on peut... le plus souvent, on arrive à s'entendre avec les parents » (I. Vaucresson)</p>

La trame principale de ce processus est la même dans tous les établissements ; cependant les quelques extraits choisis dans le tableau précédent montrent des variations intéressantes. Elles tiennent plus de l'établissement que de l'enseignant.

3.2. Une adaptation locale des directives nationales

L'effet établissement joue manifestement pour le processus de passation des évaluations nationales. Les chefs d'établissements (ou leurs adjoints) n'hésitent pas à laisser les enseignants prendre d'importantes libertés. Ainsi la chronologie est laissée au bon vouloir des professeurs ; les élèves ne passent pas forcément tous les tests en même temps. J. Derlet est principale du collège Cuvier depuis 1989 ; elle a donc connu les tests d'évaluation depuis leur origine ; elle résume ainsi les adaptations locales : « *On a... on a tout essayé. On a essayé de banaliser, de dire tous les élèves de 6^e font la première épreuve de français le lundi de... de 9 h à 10 h. On a essayé de faire ça dans la demi-journée. On a essayé de faire ça... Euh, quand je parle de la demi-journée, je parle d'un... d'un type d'épreuves, hein... puisque y'a un certain nombre de séquences... On a*

essayé de le faire passer par le professeur de la discipline. On a tout essayé... Ça... Disons que... à part la lourdeur, toutes les formules sont envisageables... ». Un autre exemple montre à quel point les directives ne sont pas prises au pied de la lettre : *«...enfin bon, je suis allée chercher mes cahiers, un petit peu avant les autres et comme j'ai quatre classes, j'ai commencé ma semaine un petit peu décalée par rapport aux autres pour que mes 6^e aient passé leurs tests quand j'ai commencé ceux des 5^e »* (I. Vaucresson).

En dehors de contingences purement personnelles comme celles de I. Vaucresson, les raisons d'une telle adaptation sont plutôt liées à des considérations « pédagogiques » : *« En particulier dans les classes les plus faibles et dans beaucoup de classes, prendre le temps d'expliquer les consignes et il faut souvent laisser un peu plus de temps aux élèves ; et souvent nous préférons [...] nous préférons leur laisser un peu plus de temps et qu'on puisse évaluer quelque chose et puis expliquer mieux, qu'on puisse évaluer quelque chose, plutôt que d'avoir pas de réponse, ce qui est quand même souvent le cas. »* (A. Delanoix) ; cette liberté n'est pas le fait d'enseignants « adaptés » à leur public ZEP, on la retrouve dans des collèges réputés de bon niveau comme celui de I. Vaucresson : *«... en principe, ça prend une demi-heure, trois-quarts d'heure, mais très souvent, ça prend toute l'heure, hein. »*. Dans de telles conditions la valeur comparative des tests est bien sûr mise en cause ; cela n'empêche pas certains chefs d'établissements de d'insister la rigueur et la valeur de ces tests : *« Je crois que c'est important dans la mesure où tout le monde passe les mêmes épreuves, ça donne quand même une photographie qui me semble intéressante ; les acquis... les élèves qui arrivent, ben voilà, ils en sont à ce niveau-là... »* (M. Laforêt).

Quoi qu'il en soit ce sont les chefs d'établissements qui ont la responsabilité de ces évaluations dans leur collège, il était donc intéressant d'avoir leur point de vue.

3.3. Le point de vue des chefs d'établissement

Nous avons interrogé trois principaux et un adjoint ; les quatre travaillant dans quatre établissements différents. Dans le discours, les avis sont partagés ; O. Trichet, principale du collège Rimbaud fait partie de ceux qui ont un point de vue positif : *« Moi, j'ai un avis positif sur l'évaluation, parce que c'est un repère aussi. C'est pas une vérité, c'est-à-dire c'est pas une chose où on catalogue les élèves, mais c'est un repère pour savoir comment on va procéder [...] cela permet de faire un état des lieux et d'adapter sa pédagogie en fonction des besoins des élèves et comme les classes sont très hétérogènes ça permet aussi de traiter l'hétérogénéité en fonction de ce qui aura été constaté à l'évaluation puisque l'évaluation c'est les acquis à l'entrée en 6^e »* ; on est dans le discours officiel, registre pour lequel les chefs d'établissement n'ont pas forcément la possibilité de « dévier ». R. Leblanc, principal proche de la retraite et réputé pour son franc parlé, apporte un autre regard, certainement plus proche de la réalité : *« C'est pas fondamental, mais ça donne une photographie à un moment déterminé, donc à ce titre là ça peut être intéressant »* ; avoir une photographie des élèves tels qu'ils sont, telle est la finalité perçue de ces tests.

Chacun reconnaît la valeur diagnostic des tests ; les remèdes – remédiations – employés par la suite posent de réels problèmes ; nous le verrons par la suite.

J. Derlet, à son poste de principal depuis la mise en place des tests résume la déception perçue par les chefs d'établissements rencontrés : *« Moi je constate que*

finalement... moi j'y avais... attaché pas mal d'importance. J'estimais que ça allait... qu'on allait pouvoir faire quelque chose de... de plus ciblé. Et... j'ai l'impression que ça rentre dans une évaluation parmi d'autres... Alors que... je pensais, au départ, que... on allait pouvoir... essayer de programmer les choses d'une autre manière, de... revoir les choses... d'essayer d'avoir... de travailler en petits groupes sur certains thèmes [...] Et j'ai l'impression que... c'est retombé tout ça [...] Moi je me pose la question : finalement qu'est-ce qu'on a recherché avec ces... qu'est-ce qu'on a recherché ? Moi c'est là-dessus que je bute actuellement du point de vue réflexion... C'est bien beau de faire des tas de... de chiffres, de faire des... des taux de passages... Mais... dans quel but ? Si c'est pour donner des statistiques... qu'il y a tant d'élèves qui savent ça... bon... moi je veux bien. Mais ça mène à quoi ?... ».

Quant aux difficultés éprouvées pour une réelle remédiation, les quatre chefs d'établissements rencontrés mettent chacun en cause les enseignants ; pour M. Laforêt par exemple : *« J'ai l'impression que quelque part les profs n'y croient pas trop et euh... ils ont leur programme à faire, ils pensent à faire leur programme plutôt que de se baser sur, à la limite, je dirais les besoins hein les manques, les besoins des gamins. Ca c'est un gros travail qui est encore à faire... »*. Avant d'aborder le quotidien des enseignants et leur vision de l'évaluation, il est intéressant d'évoquer deux exemples de difficulté dans les établissements.

3.4. Le dispositif de remédiation et ses difficultés

Chaque collègue est tenu de mettre en place un dispositif de remédiation en français et mathématiques. Ce dispositif doit, théoriquement, être issu des résultats des tests d'évaluation.

D'un établissement à l'autre, la remédiation se fait différemment ; elle peut l'être sous forme d'une heure supplémentaire pour chacune des deux matières ; les élèves se retrouvent en groupe restreint avec leur professeur (ou un autre) ; au collège Bloch par exemple, les élèves en difficulté sont retirés de leur classe pendant certaine heure et pris en charge par une enseignante de SEGPA ; ce dispositif est mal vécu : *« L'année dernière aussi, à partir de ces tests-là, on a pu sortir des élèves, une fois par semaine pour aller avec l'instituteur de SEGPA pour la remédiation mais je pense que c'est vraiment n'importe quoi ça : d'abord, ça bloque la classe quand on sort trois, quatre élèves, la classe ne peut plus fonctionner normalement, on piétine, il faut trouver d'autres types d'exercices, les autres élèves sont un petit peu montrés du doigt parce que, même s'ils aiment y aller, c'est pas du tout le problème, mais c'est pas un bénéfice ni pour les uns, ni pour les autres »* (I. Vaucresson). Au collège Duby, la structure pédagogique prévoit des classes relativement homogènes ; pour les élèves de 6^e en difficulté existe un groupe de consolidation ; sa constitution est faite sur la base des informations reçues de la part des instituteurs ; les tests amènent parfois (rarement) à déplacer certains élèves d'une classe à une autre : *ils sont regroupés dans deux, trois classes avec souvent quelques autres élèves, mais pas des, pas des élèves vifs, rapides qui comprennent facilement. [...] Et donc, c'est dans ces classes là... c'est... ensuite c'est les professeurs de français de ces classes et le professeur chargé spécialement des groupes de consolidation, se réunissent régulièrement, au moins une fois par mois et voient donc quels élèves vont passer pour un temps dans le groupe de consolidation et on suit le même programme »* (A. Delanoix, professeur de français).

De telles démarches dépendent directement de la politique des établissements. Si la mise en place de structures de remédiation n'est pas simple, l'introduction d'outils comme le Cétil est un échec.

3.5. Le Cétil, un véritable fiasco

Le Cétil, banques d'outils destinés à la remédiation a été diffusé dans tous les établissements. Dans les collèges visités, il n'évoque qu'un vague souvenir chez les enseignants rencontrés. P. Wilson, formatrice IUFM connaît cet outil puisqu'elle a fait partie du groupe qui l'a créé ; elle ne peut que déplorer le triste devenir de ces documents : *« Il est arrivé par cartons et, semble-t-il, par endroits on n'a pas su qu'en faire. Parce que y avait pas de lettre explicative, y avait personne sur le terrain. Alors c'est arrivé dans les CDI quelquefois, enfin bon... Ça ressemblait aux cahiers jaunes et y a eu aucun écho sur le terrain, y a eu aucune explication sur le terrain, ni rien de fait pour expliquer aux enseignants de quoi il s'agissait, pourquoi, comment et dans quelle mesure ils pouvaient l'intégrer à leur pratique. Alors, pour le volume 2, nous avons dit : on va prendre des précautions pour éviter les malentendus. Donc il est arrivé sous pochette plastique et nominativement aux enseignants dans leur casier [...] il semble que ça se soit pas fait non plus partout et nous avons demandé que ça se fasse partout [...] Moi j'observe que j'en parle dans mes [...] régulièrement, les profs me disent qu'ils n'en ont jamais entendu parler... Moi je sais pas où ils sont passés. Alors quelquefois, on me dit : Ah oui, Ah... oui !!! Alors on va redemander au CDI, on retrouve ça au fin fond d'un CDI. [...] Bien. Euh... je ne les vois jamais manipulés. C'est pas tout d'avoir les outils, c'est aussi une question de... je dirais de... conception de sa pratique. Et, au fond, de pratique de l'évaluation ».*

Le Cétil, comme les tests d'évaluation, ne peut être utile que si l'on y croit ; la politique des établissements n'est pas forcément le relais de l'impulsion lancée par le groupe de pilotage de l'évaluation. Les chefs d'établissements ne jouent pas toujours le rôle de promotion qu'ils devraient avoir.

*

* *

Le volontarisme affiché au sein des groupes de réflexion ou de pilotage n'est pas forcément suivi d'effet au sein des établissements ; le Cétil en est un bon exemple. Il peut s'agir d'une mauvaise transmission des données ; elle met en cause l'administration des collèges pour laquelle la vision réductrice d'une simple photo de classes n'incite probablement pas à donner une suite aux tests d'évaluations. Mais un tel échec peut aussi mettre en cause les enseignants ; il s'agit peut-être d'une question de pratique de l'évaluation.

4. L'évaluation telle qu'elle est vécue et pratiquée au sein des classes

Nous avons suivi six enseignants dans deux collèges différents. Le collège Marc Bloch est un établissement classé, selon les critères de l'inspection académique dans les bons collèges du département ; nous y avons rencontré deux « piliers » parmi les enseignants de français : I. Vaucresson, au collège Bloch depuis dix-sept ans et A. Haby, en CPA et au collège depuis dix-sept ans ; nous avons aussi travaillé avec L. Baltzer, enseignant à ce poste depuis quatre ans. Le collège Georges Duby, lui, est classé en ZEP ; il est dans le classement académique, le dernier pour le taux de réussite aux tests (en moyenne de 51 %) ; nous y avons rencontré, là aussi deux piliers : A. Delanoix, en poste depuis vingt-deux ans et L. Delapaix, en poste depuis vingt ans ; nous avons aussi interrogé deux jeunes collègues : R. Angel, au collège depuis sept ans et P. Lilia qui entame sa deuxième année au collège Duby. Nous voulions comparer des enseignants fraîchement issus des IUFM et d'autres plus anciens dans la profession ; notre hypothèse était, en effet, que l'évaluation fait davantage partie de la culture des jeunes enseignants.

La mise en place et surtout l'utilisation de l'évaluation dépendent de trois paramètres du côté des enseignants :

- les conditions matérielles dans lesquelles ils peuvent utiliser ces tests et donner un impact à leur évaluation ;
- leur point de vue sur les tests nationaux ;
- leur parcours personnel et leur conception de l'évaluation dans leur pratique de tous les jours.

C'est de la conjonction de ces trois paramètres qui pourrait dépendre la mise en place d'une véritable culture de l'évaluation chez les enseignants.

4.1. Un contexte matériel défavorable

Nous avons vu à quel point les conditions de passage des tests sont variables d'un établissement à un autre. Ils sont, par contre, unanimement considérés comme contraignants : «...mais c'est vrai que maintenant c'est devenu une routine, c'est une corvée, moi j'ai une centaine de paquets à corriger en l'espace de dix jours, puisqu'il fallait les saisir aussi, donc c'est vrai qu'il ne faut avoir rien d'autre à faire... » (R. Angel). Ces tests sont mal vécus, ils représentent une réelle charge de travail

Que ce soit pour la passation, pour la correction ou pour la saisie, les ressentiments s'accumulent. La saisie des résultats, le choix et l'impression des documents extraits de « Casimir » sont, par exemple, un véritable problème ; au collège G. Duby, A. Delanoix résume ainsi la situation : « Alors là, ben problème aussi, c'est encore toujours du travail en plus ; en plus un travail sans aucun intérêt. Il faut quand même quelqu'un qui s'y connaisse en informatique pour installer le logiciel, rentrer le nom des élèves etc. donc d'année en année, ça pose toujours un problème, qui va faire ça ? Que ça soit fait au bon moment, que le logiciel fonctionne bien etc. Alors ces deux dernières années, euh. ce sont, c'est un aide éducateur ou un surveillant qui installe le logiciel et qui rentre les noms des élèves et chaque professeur rentre, saisit les résultats de sa classe avec un aide éducateur [...] Mais enfin, c'est encore du temps, il faut bien trois quarts d'heure pour

une classe, rien que pour la saisie [...] Alors impression des résultats, autre problème : qui va se charger de ça ? Sûr que critère et tout ! Alors là, il faut quelqu'un qui maîtrise bien l'informatique, donc pendant quelques années, ça a été un professeur de mathématiques, ça faisait quand même pas mal de travail en plus, puis ça a été un aide éducateur et cette année, comme nous n'avons plus d'aide éducateur, c'est madame la Principale, qui, quand même, aurait autre chose, a mille autres choses à faire que ça ! Donc euh... c'est quand même vraiment un problème». Une telle lourdeur amène certains à se décourager comme cette jeune enseignante, P. Lilia : *« Une fois qu'on est sorti de là, on n'a qu'une envie, c'est de ne plus y retourner !... ça a duré trois semaines, donc on en a un petit peu... c'est trop long en plus en début d'année ».*

Les rancœurs s'accroissent encore à propos de la période à laquelle sont faites les évaluations. Le moment pour faire passer les tests n'est pas bien placé dans le déroulement de l'année scolaire : il empêche l'enseignant d'installer les conditions d'un bon démarrage avec ses élèves et l'oblige à temporiser avant de commencer sa première séquence : *« ça casse complètement la progression parce souvent il y a une à deux semaines avant, la rentrée, donc on fait du bouche-trou attendant les tests d'évaluation parce qu'on sait que ça va nous prendre une semaine »* (R. Angel).

Le mécontentement est encore plus fort à la suite de la mise en place des tests d'évaluations 5^e : *« Quand on a vu qu'on en donnait encore en 5^e sans en plus nous avoir demandé le moins du monde notre avis mais, même nous avoir prévenu, on les a vus un beau jour ; on nous a dit "tiens, vous allez faire passer des tests en 5^e ; donc on trouve aussi que c'est un petit peu cavalier. »* (A. Delanoix) ; dans ce collège, une pétition a été rédigée et signée par tous les enseignants de français et de mathématiques, ils refusent de faire passer des tests en 5^e.

Un tel ressentiment aboutit à des positions de méfiance vis-à-vis des tests : *« Moi, je pense que c'est pour voir si les professeurs font leur travail, en 5^e, je pense que le nouvel objectif c'est ça, d'essayer de juger quelle est la progression de l'élève de la 6^e à la 5^e et par cet intermédiaire on va juger le travail des profs. Et c'est pour faire des statistiques et c'est pour pouvoir dire que le ministère s'implique dans l'enseignement mais c'est tout, moi je pense que c'est des fins politiques et ministérielles »* (R. Angel).

Les handicaps matériels s'accroissent donc ; il semble bien que, outre la surcharge de travail et les difficultés matérielles rencontrées, ce soit le ressentiment face à ce travail imposé qui l'emporte. Un tel contexte n'est évidemment pas favorable au développement d'une culture de l'évaluation.

Après avoir évoqué ce mécontentement, les enseignants que nous avons rencontrés nous ont donné une analyse contrastée de ces tests.

4.2. Une analyse apparemment contrastée des tests d'évaluation

4.2.1. Quelques points de vue positifs

Les professeurs que nous avons rencontrés trouvent quelques points positifs à ces tests. Assez unanimement, ils reconnaissent de réelles qualités à la façon dont les tests sont conçus : c'est sérieux et rigoureux comme le reconnaît I. Vaucresson : *« Les tests ça a quand même l'avantage, faut pas les dénigrer complètement, ça a quand même l'avantage d'être très... très rigoureux, selon les différents types de problèmes. »*

Sans entrer dans les détails des items, nous pouvons donner quelques exemples d'appréciations *« j'ai trouvé intéressant aussi dès le début, justement les critères pris en compte, par exemple dans l'expression écrite où on nous fait distinguer une phrase grammaticalement correcte même s'il n'y a aucune ponctuation dans le texte et un autre item ponctuation et euh... et justement dans tout l'exercice d'expression écrite, y a un détail de codage qui est intéressant, qui permet de ne pas juger d'emblée un écrit illisible donc mauvais, on s'aperçoit que dans un écrit illisible, il y a des tas de choses positives à l'intérieur ; et particulièrement dans un collège où les élèves je dirais pratiquement en totalité, ne maîtrisent pas bien le français, c'est intéressant... [...] j'ai aussi trouvé intéressants les premières années certains exercices particuliers qui correspondent à des choses que d'habitude, nous ne faisons pas en classe et que nous avons peu l'habitude d'évaluer, par exemple, le repérage spatio-temporel, le repérage droite-gauche, la compréhension de consignes orales, des choses comme ça... »* (A. Delanoix).

Pour certains élèves, ils permettent aux professeurs de procéder à des ajustements dans l'appréciation de leurs compétences ; le contexte très cadré des tests convient bien à certains élèves ; ainsi cet exemple cité par I. Vaucresson : *«... Boris B., vous voyez, il a 65 % de réussite, et ben cet enfant, les parents je les ai convoqués pour voir, ça va pas du tout, il a des 2, il a des 3 et pourtant les tests sont bien ; alors le papa m'a expliqué que c'est un enfant qui est absolument incapable de se concentrer sur un travail si on n'est pas à côté [...] ; il est suivi par un pédopsychiatre qui lui donne des structures pour... et il a réussi, pourquoi, c'est [...] parce qu'il était cadré, il a eu cinq minutes pour le faire [...] ; mais en classe quand on donne un contrôle qui dure une demi-heure, et ben non, les autres rendent la copie, il a même pas commencé à écrire ! Donc question d'organisation. »*

La remise des résultats des tests aux parents constitue un bon prétexte pour les rencontrer ; *« ça nous permet d'arriver devant les parents avec quelque chose d'hyper objectif... »* (P. Lilia). La réunion de restitution attire les parents ; beaucoup attendent cette rencontre : *« Alors là, les bonnes classes, c'est vrai qu'il y a tous les parents, ou 90 % des parents ; les classes où il y a des problèmes, le plus souvent, on ne les voit pas »* (I. Vaucresson). Au collège G. Duby, de réels efforts sont réalisés pour rencontrer les parents : *« Souvent les classes de niveau les plus faibles, il y a très peu de parents parce que ce sont des parents qui ne parlent pas français, qui ont du mal à venir jusqu'au collège. Alors là aussi, on a toute une politique au collège pour rentrer en contact avec ces parents, les voir plus souvent, les faire venir, je crois que d'année en année, y a un progrès, en général, on essaie d'avoir à ces réunions, la présence d'un médiateur turc qui peut traduire par exemple. Je crois que d'année en année on voit plus de parents et que les parents tiennent à ces réunions »*. (A. Delanoix).

Plusieurs enseignants réutilisent certains tests au cours de l'année avec leurs élèves. Ils sont rares à réutiliser certains exercices comme le fait A. Delanoix : *« il arrive parfois qu'au cours de l'année je reprenne tel ou tel exercice, un exercice sur les... les types de phrases, un exercice sur l'usage des déterminants, un exercice sur les substituts qui me paraissent intéressants. Une fois que j'ai travaillé ce point avec les élèves, je leur redonne les cahiers, à ce moment-là ils comprennent ce que signifiait l'exercice qu'ils ont du faire au début de l'année, ils peuvent le reprendre pour l'améliorer ; enfin ils*

peuvent le reprendre et voir que cette fois ils sont capables de le faire » ; cette démarche est vraiment exceptionnelle : «...je suis une de celle qui l'utilise le plus [...] parce que pour la plupart des collègues, une fois qu'on s'est débarrassé de cette corvée on ne regarde plus les cahiers ». Il semble moins rare que certains enseignants utilisent les résultats des évaluations pour axer une partie de leur travail sur certaines difficultés révélées par les tests : «... moi, j'ai repéré cette année et ça dépend des années, moi j'ai repéré cette année les préfixes, suffixes n'ont pas du tout été faits ; donc je me le note et je me dis que, absolument, il faut que je le voie. Autre chose qui n'est pas du tout acquis, c'est les participes passés, les accords, y a tout un... y a plusieurs items là-dessus ; donc ça effectivement euh... [lecture] l'identification, maîtrise... les besoins du moment de ces élèves... pour la période de l'année, ça, je me le note ; individuellement, c'est plus rare que je fasse appel, beaucoup plus rare, je le note au début de l'année, voilà ça, il faut absolument... » (I. Vaucresson) ; là aussi la démarche doit être ramenée à sa juste valeur, I. Vaucresson reconnaissant que « Ça n'est qu'occasionnellement que je me sers des résultats des tests pour voir, c'est vraiment pas systématique... de ça je ne m'en sers finalement pas des masses, ça, c'est plutôt pour les parents ».

Les tests de 6^e sont l'occasion d'organiser des **rencontres systématiques entre les enseignants des écoles élémentaires et ceux du collège**. Pour que de telles réunions réussissent, il faut qu'une dynamique et une réelle volonté d'échanger existent ; elles peuvent alors être l'occasion d'intéressants échanges ; c'est le cas de la ZEP du collège G. Duby : «... au début de l'évaluation, je ne sais plus exactement, mais enfin, disons, il y a une bonne dizaine d'années, on avait dit "Oh, là, là ! La lecture, c'est pas ça !" et on en avait beaucoup parlé avec les instituteurs et je crois que la lecture a été beaucoup développée à l'école primaire depuis et en insistant et sur différents types de lectures, des lectures plus variées, de la lecture libre en bibliothèque euh... BCD et tout et je crois que ça a effectivement, apporté des progrès [...] Donc ça permet une rencontre qui peut être intéressante avec les maîtres de l'école primaire. » (A. Delanoix). Ces rencontres systématiques ne sont pas toujours aussi bénéfiques ; l'exemple du collège Bloch est, à ce point édifiant : « l'inspecteur est venu, il a convoqué les différents instituteurs, les différents profs de collèges et voilà "discutez entre vous..." c'était... moi je sais que je me suis levée et puis j'ai dit que plus jamais je n'assisterai à une telle réunion, que c'est vraiment un manque de respect des professeurs et des enseignants du primaire que de venir comme ça sans... sans ordre du jour... Monsieur l'inspecteur nous a même insultés en disant "nom de Dieu qu'est ce que c'est ?" on nous entendait dans la cour tellement c'était houleux ! Alors, ce genre de réunion, ça ne sert strictement à rien [...] ça dépend aussi des gens qui organisent quoi ; moi une année, je me suis donné la peine, on m'avait chargée de faire, de recenser tout... tout ce qui ne va pas, tout ce qu'on aimerait euh... qui soit vu, les bases ; j'avais passé cette feuille, elle est restée je ne sais où et elle n'a jamais été transmise en... aux collègues, alors, bon ce genre de travail pour aboutir au fond d'un tiroir c'est pas la peine, hein ! Non, là on est vraiment désabusés, hein et tous les profs râlent quand y a une réunion comme parce que ça ne rime à rien. Il faut comprendre aussi les gens qui sont démotivés » (I. Vaucresson). Ce point de vue prévaut parmi les enseignants rencontrés ; ces rencontres CM 2/6^e sont devenues une obligation ; imposées, elles ne sont pas forcément bien vécues et sont souvent ressenties comme du temps perdu.

Enfin, quelques enseignants trouvent intéressant de **pouvoir faire des comparaisons**, grâce aux résultats des tests : collège/ensemble national, élèves et classe/collège ; L. Baltzer du collège Bloch trouve dans les tests nationaux un moyen de valider sa propre évaluation : *« ça peut aussi... montrer d'une manière indirecte, montrer aux parents également par quelque chose qui se fait dans toute la France, quelque chose qui est national, que les problèmes qu'on a pu noter nous, avec notre propre évaluation sont les mêmes, très souvent, que ceux qu'on a pu observer par les cahiers d'évaluation... »*.

L'apparente multiplicité des opinions positives sur ces tests ne doit pas faire illusion. Certains des avantages évoqués précédemment n'ont été évoqués qu'une seule fois par exemple ; d'autre part il était clair que certaines des personnes interrogées faisaient, par courtoisie, un effort pour trouver des aspects positifs à cette évaluation ; la preuve en est que chacun reconnaissait finalement n'utiliser que très peu ces tests.

4.2.2. Les points de vue négatifs

Les profs n'ont pas **besoin des tests pour connaître les élèves** ; ils ont très vite repéré en début d'année ceux qui ont des difficultés. Les tests sont donc redondants avec l'évaluation « spontanée » des enseignants *« Ces évaluations me paraissent redondantes par rapport à un travail qu'on effectue déjà de repérage en début d'année... qu'est-ce qu'on veut ? c'est un bilan des élèves à la fin du cycle primaire... on va l'avoir en faisant nos propres évaluations... je trouve que par rapport au travail de concertation immense qui occupe en zone d'éducation prioritaire, c'est redondant... »* (P. Lilia). Ce point de vue est général ; les professeurs de français sont capables de repérer eux-mêmes les difficultés des élèves sans passer par ces tests qu'on leur impose. ». A. Delanoix, pourtant investie dans l'équipe ayant mis en place les tests dans l'académie, reprend cette argumentation : *« Donc je deviens très critique, alors que je vous l'ai dit, au début j'ai vu l'intérêt, j'ai participé et je ne jette pas le bébé avec l'eau du bain, [...] mais bon les résultats des tests ne sont pas des surprises, nous connaissons nos élèves. Ca c'est la principale critique que nous faisons tous à ces tests, c'est que, Dieu merci d'ailleurs, nous n'attendons pas les résultats des tests pour connaître nos élèves et dès les premiers cours, nous voyons certaines choses, nous repérons... »*. C'est l'évaluation faite par chaque enseignant qui prévaut ; nous y reviendrons dans la partie suivante.

L'évaluation des réponses des élèves n'est pas assez **discriminante** dans la mesure où elle n'instaure pas de gradation dans l'échec. Un tel problème ressort bien dans les collèges de ZEP, comme celui de R. Angel, elle donne les exemples suivants : *« Dans les tests, pour un questionnaire, par exemple, un élève qui [...] deux erreurs de syntaxe, eh bien, c'est un élève qui a des difficultés, et dans les items entre deux erreurs de syntaxe et puis dix erreurs de syntaxe, il n'y a pas de différence, [...] c'est plein d'items comme ça, je les avais notés, "l'élève maîtrise l'accord du verbe avec le sujet" donc c'est bien, le texte contient plus de quatre erreurs code 9, ben moi j'ai des élèves qui ont quatre erreurs dans les classes trilingues et qui ont des difficultés, mais j'ai d'autres élèves qui ont vingt erreurs et ça, ça n'apparaît pas. Là pareil, l'orthographe "maîtrise l'orthographe lexicale et grammaticale de façon acceptable" : code 2, l'élève maîtrise mal l'orthographe : code 9, mais qu'est ce que ça veut dire un élève qui maîtrise mal l'orthographe, un élève qui fait dix fautes maîtrise mal l'orthographe, mais moi j'ai des*

élèves qui écrivent tout phonétiquement [...] et pourtant ils ont le même item [score] donc c'est vrai que ces items [scores] ce sont des statistiques qui ressortent mais pas du tout finalement aux difficultés qu'on a nous ». C'est la valeur de l'évaluation qui est mise en cause ; elle ne prendrait pas en compte tous les élèves.

Le **contenu-support de certains tests** renvoie à une culture qui n'est pas celle de la majorité des élèves : les échecs ne sont donc pas nécessairement révélateurs d'un manque de capacité dans le maniement de la langue. Là aussi, c'est au sein des collèges ZEP que les difficultés sont les plus nettes comme le souligne A. Delanoix : « *Et puis alors aussi, bon, les exercices nationaux, je veux bien mais ils ne sont pas adaptés à tous les élèves ; je prends un exemple particulier : un texte dont les phrases sont en désordre à remettre dans l'ordre, exercice, effectivement très intéressant [...] Le texte racontait euh... il s'agissait d'un petit garçon qui allait dénicher les nids ; alors vous imaginez en banlieue ici ce que ça représente ! Ils n'ont pas compris le sujet du tout le texte et un mot comme "tronc" et même comme "branche", ils ne le comprennent pas ; et quand il fallait passer de tronc à branche, à brindille, c'était ça le suivi du texte, ben évidemment, nos élèves ne peuvent pas le réussir. Donc pour nous, ça ne teste rien* ». Le contenu n'est pas le seul à poser problème, la forme elle aussi peut être mise en cause : « *Moi des fois ça m'exaspère un peu parce qu'il y a des questions complètement idiotes. Par exemple il y a une question, on demande aux élèves en 5^e : "Qui est Tom ?", alors les élèves répondent "le petit rocker hargneux", ils ont 1, donc ils ont répondu juste. "Donnez une justification" et ils donnent en justification la phrase avec le petit rocker hargneux, donc ils ont 1, ils ont juste mais on leur demande ce que c'est un rocker, ce que sait hargneux, ils ne savent pas, mais par contre ils ont 1, donc il y a des items qui sont nuls, qui sont débiles, donc voilà, mon jugement est plutôt négatif.* » (R. Angel).

Adapter les tests au niveau des élèves, au contexte dans lequel ils se trouvent remettrait en cause leur valeur nationale ; l'évaluation n'est intéressante que si elle est la même pour tout le monde. De plus une telle entreprise serait difficilement réalisable ; la disparité entre établissements est trop grande pour être conciliable ; ainsi l'évaluation des aptitudes à bien présenter un travail est diversement appréciée par les enseignants selon qu'ils enseignent en collège difficile ou non ; pour I. Vaucresson « *Ce qui me semble important, ce qui me semble essentiel, c'est comment présenter : un enfant qui ne présente pas bien, ben ça va pas, quoi !* » ; le point de vue de R. Angel est totalement différent : « *On le sait [...] "maîtriser les contraintes matérielles : assurer la lisibilité en soignant la présentation" comment voulez-vous qu'ils réussissent à mettre en page un texte quand ils ne comprennent pas l'essentiel du texte ?* » ; les préoccupations ne sont, bien sûr, pas les mêmes. Dans un collège de ZEP comme celui de A. Delanoix, l'enseignement et l'évaluation du français se rapprochent de celui d'une langue étrangère : « *de plus en plus, moi, ma pratique c'est euh... lire, écrire liés et dans un but "pourquoi est ce qu'on lit ce texte ? Pourquoi est ce qu'on va essayer d'écrire ça ?" et bon, ben "on a besoin pour comprendre ce texte, pour écrire, on a besoin de telle ou telle compétence particulière, est ce qu'on la possède ou pas ?" à ce moment là on essaie de faire acquérir ce qu'ils ne savent pas, quoi. [...] Je dois dire que, dans le groupe d'élèves avec lequel je travaille, donc le groupe de consolidation de 6^e, tout ça c'est inaccessible, parce que si déjà les mots ont un sens, c'est déjà bien [...] Mais ce qui est assez intéressant, ce sont les exercices "tirer des informations d'un tableau de données" parce que là, c'est vraiment un exercice transversal, les tableaux sont utilisés dans*

toutes sortes de matières et c'est vrai que c'est toujours une difficulté ». Au collègue Bloch, I. Vaucresson a une approche beaucoup plus littéraire : « *Voilà ! Moi ça me hérise ! Un prof de français ne peut pas être d'accord avec ça [évaluer l'aptitude à lire un tableau], parce qu'il n'y a pas de... pas de lecture conséquente si vous voulez. Ca, c'est le travail d'un prof de sciences, de technologie et le prof de français devrait d'avantage euh... se baser sur un texte écrit [...] je partirais de choses plus littéraires, hein. Par exemple, le schéma narratif d'un conte ou d'un récit* ». Il ne semble donc pas surprenant que ces tests d'évaluation ne puissent pas convenir à tous ; il n'empêche que certains exercices posent réellement problème pour la plupart des élèves ; ainsi I. Vaucresson, dans son « bon » collègue Bloch, relève des difficultés qui lui semble excessives : « *quelque chose qui ne marche jamais, c'est les accords... reconnaître si c'est un garçon ou une fille qui parle, c'est les accords, [...] à mon avis, ça c'est très, très difficile en 6^e, ils, ils ne... enfin tous ont pratiquement raté hein ! [...] C'est beaucoup trop abstrait pour la majorité des élèves [...] et ce genre d'exercice, on l'a depuis des années, des années, hein ! Chaque fois, y a le même type d'exercice qui revient ; cette fameuse lettre où il faut deviner à qui s'adresse-t-il ? Sont-ils plusieurs ? Dominique est-il une fille ? Ou est-elle un garçon ?* ».

Globalement, les tests proposent une **approche beaucoup trop analytique des compétences** attendues dans le maniement de la langue : « *C'est là que de plus en plus je critique ces types d'évaluation euh... parce que je me rends compte que c'est très difficile de pointer telle ou telle difficulté sur un exercice dans un contexte qui est artificiel pour les élèves... c'est quelque chose qui n'a pas de sens* » (A. Delanoix). Cette démarche est en contradiction avec l'approche du français par séquences telle que l'imposent les nouveaux programmes. A. Delanoix relève cette contradiction : « *là aussi y a une contradiction entre le fait qu'on travaille en français en séquences, donc sur un sujet précis, on suit une séquence et puis ces exercices qui sont ponctuels sur un sujet euh... qui tombe du ciel* ».

L'évaluation est ponctuelle : les performances des élèves sont liées au contexte (en particulier, certains élèves peuvent ne pas être en possession de tous leurs moyens en cette période de rentrée au collège). Du fait du stress lié à la rentrée en 6^e, ces tests passés en début d'années peuvent donner des résultats aberrants pour certains élèves ; au collègue Georges Duby, plusieurs exemples ont été cités : « *par exemple l'an dernier un professeur a dit "les résultats de tel élève ne reflètent absolument pas ses possibilités, cet élève refuse le travail, il a refusé de répondre correctement aux tests mais il est bien à sa place dans une bonne classe* » un professeur de mathématiques a dit « *les résultats des tests, il faut toujours mettre des bémols, on les fait passer quand même au début d'année, les élèves sont un peu stressés, c'est un type d'exercice qui n'a pas été introduit ni rien", souvent en mathématiques, en particulier, il disait, ça ne reflète pas réellement les compétences de nos élèves qui sont en général supérieures* » (A. Delanoix). Nous avons déjà évoqué le cas d'élèves réussissant bien aux tests mais ayant des résultats scolaires tout juste corrects ; dans ce cas, il est important que les évaluations nationales soient relativisées auprès des parents en particulier.

Le risque existe de **coller une étiquette aux élèves**, d'autant plus que certains d'entre eux (et leurs parents) semblent attendre les résultats avec une certaine

impatience. Par ailleurs, le caractère national et le mode d'évaluation confèrent à ces tests des vertus d'objectivité qui peuvent renforcer cette crainte ; R. Angel déplore cette situation : « *les gamins sont obnubilés par ces tests d'évaluation comme si on allait coller une note sur le profil du gamin* ». Dans certains établissements, comme André Malraux, la performance des élèves est attendue par des parents issus de milieux sociaux privilégiés ; un véritable bachotage est réalisé par les instituteurs afin d'éviter les contre-performances ; A. Waltzer y enseigne depuis de nombreuses années et elle n'est pas dupe : « *Bon, l'anomalie que nous avons constatée ces dernières années, c'est que les élèves avaient fait les exercices à l'école élémentaire... Donc il faut dire que ça n'a plus rien d'intéressant. [...] Nous avons fait des statistiques ces deux dernières années, dans nos classes de 6^e, et jusqu'à 50 % des élèves avaient déjà fait l'évaluation avant d'arriver en 6^e* ». Il s'agit encore de l'idée évoquée plus haut : les tests sont aussi une évaluation du travail des enseignants, crainte justifiée dans le contexte consumériste de certains établissements.

Le point de vue des enseignants sur les tests est important ; il conditionne en grande partie leur investissement dans une réelle démarche d'évaluation-remédiation. Le tableau suivant récapitule les critiques :

Les appréciations positives	Les appréciations négatives
Les tests sont bien conçus ; ils permettent une évaluation critériée très précise. *	Les profs n'ont pas besoin des tests pour connaître les élèves *
Pour certains élèves, ils permettent aux professeurs de procéder à des ajustements dans l'appréciation de leurs compétences. *	L'évaluation des réponses des élèves n'est pas assez discriminante dans la mesure où elle n'instaure pas de gradation dans l'échec *
Certains tests peuvent être réutilisés par des enseignants au cours de l'année avec leurs élèves *	Le contenu-support de certains tests renvoie à une culture qui n'est pas celle de la majorité des élèves : les échecs ne sont donc pas nécessairement révélateurs d'un manque de capacité dans le maniement de la langue *
Les tests de 6 ^e sont l'occasion d'organiser des rencontres systématiques entre les enseignants des écoles élémentaires et ceux du collège *	Globalement, les tests proposent une approche beaucoup trop analytique des compétences attendues dans le maniement de la langue *
Les résultats des tests permettent de faire des comparaisons collège/ensemble national, élèves et classe/collège	L'évaluation est ponctuelle : les performances des élèves sont liées au contexte (en particulier, certains élèves peuvent ne pas être en possession de tous leurs moyens en cette période de rentrée au collège). Du fait du stress lié à la rentrée en

	<p>6^e, ces tests passés en début d'années peuvent donner des résultats aberrants pour certains élèves</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p>Le risque existe de <i>coller une étiquette aux élèves</i></p>
--	---

Un tel tableau, s'il a l'avantage de donner une vision synthétique ne doit pas donner l'illusion d'un équilibre entre les points positifs et négatifs. La vision des enseignants est globalement négative. Comment appréhendent-ils alors l'évaluation avec leurs classes ?

4.3. Un rapport à l'évaluation très individuel

4.3.1. L'importance du contexte

Par contexte nous entendons le type d'établissement dans lequel se trouve l'enseignant et son parcours personnel (« sa carrière »). Il nous semble que ces deux éléments sont déterminants quant au rapport de l'enseignant avec l'évaluation.

Les deux établissements dans lesquels nous avons enquêté étaient volontairement très différents ; nous avons soumis, aux enseignants rencontrés, un document présentant différentes conceptions du travail avec les classes.

Modèle A

Je préfère décomposer le programme en chapitres et je sais que la couverture de ces chapitres m'assure celle du programme. J'ai tendance à ne pas planifier trop d'évaluations parce que je pense qu'il ne faut pas qu'elles soient trop systématiques. Je suis bien familiarisé(e) avec le programme maintenant, qui m'aide à reconnaître les moments où il faut évaluer les élèves. Je pense qu'il est important de récupérer le maximum d'informations, comme des travaux d'élèves, des devoirs, des observations que j'ai moi-même écrites, toutes choses que j'ai pu récupérer pendant qu'ils travaillaient. Je mets en œuvre des évaluations à la moitié du trimestre ou à la fin du trimestre quand j'ai rassemblé suffisamment d'informations sur le niveau des élèves. Je ne souhaite pas m'appuyer uniquement sur ma mémoire mais sur des éléments de connaissance de leur travail. Dans tous les cas, je préfère m'appuyer sur ma progression habituelle et mettre en œuvre des évaluations quand je le juge nécessaire.

Modèle B

J'ai tendance à voir l'évaluation comme un processus d'ensemble : c'est une partie de ce que les enseignants font tout le temps et il n'y a pas besoin de la planifier. J'ai ma propre représentation de ce qu'est un élève et de ce qu'il est capable de faire : pour cela je m'appuie sur mon expérience. Je préfère lorsque l'évaluation est informelle et spontanée. Je planifie mon cours en fonction des besoins des élèves. Je n'ai pas constamment les objectifs du programme à l'esprit. J'essaie de conserver en mémoire les éléments que j'ai pu recueillir dans l'observation des élèves. Je ne prends pas de notes parce que j'estime que cela peut interférer dans la relation avec les élèves. Je donne un devoir ou un petit contrôle pour vérifier la compréhension des élèves et ce

que j'ai enseigné. Je pense qu'il est important de tenir compte du contexte, des attitudes et de l'origine sociale des élèves. Je n'ai pas besoin des évaluations nationales pour connaître le niveau des élèves.

Modèle C

J'ai besoin de savoir à l'avance à quel moment je vais évaluer les élèves. J'aime être structurée et connaître les objectifs du programme que j'évalue. Avant l'évaluation, j'essaie d'interpréter le programme afin de le décomposer en une liste de compétences à évaluer : des descriptions de ce que les élèves savent ou sont capables de faire. Je peux évaluer la compétence plusieurs fois pour vérifier l'acquisition des connaissances et dans un souci de plus grande justice. J'observe et je questionne les élèves pendant qu'ils travaillent et je note leurs progrès ou leurs difficultés sur une grille. Ces éléments me permettent de définir ensuite ma progression parce qu'il faut évaluer pour enseigner. Je fais la part des choses entre le niveau atteint par l'élève au regard des objectifs du programme et d'autres choses comme ses efforts, son passé et le contexte de la classe. Je suis parfois surpris(e) par ce que les élèves sont capables de faire.

Le modèle B était celui d'une conception assez globale de l'évaluation, une évaluation faite au feeling, proche du terrain, distante des directives nationales ; c'est le modèle qu'ont choisi unanimement les enseignants du collège G. Duby, classé ZEP : « *Je pense que je m'orienterais plutôt dans le profil B, parce que j'ai l'impression que c'est le profil qui s'éloigne... enfin qui s'est... comment dire qui s'est libéré du programme et des obligations quoi. Je trouve que c'est un profil qui est plus proche de l'élève, enfin de la matière finalement que de la théorie ; le modèle A c'est ce que j'étais, c'est-à-dire que je décomposais le programme en chapitres, et je faisais mes évaluations en fonction des acquis et des compétences que l'élève devait avoir à la fin de la séquence, ça c'était au début . Très vite je me suis rendue compte qu'une séquence qui était censée se faire sur deux ou trois semaines et bien là elle prenait trois mois, et que l'évaluation, malgré les exercices et exercices et exercices, finalement c'était l'échec, donc on s'est quand même... , je ne parle pas pour les bonnes classes maintenant, les bonnes classes je reste, les bonnes classes je serais modèle A. Mais l'ensemble des classes que j'ai, je serais modèle B, c'est-à-dire que dans les bonnes classes à ce moment-là oui, il y a un programme, des objectifs. Les classes qu'on a habituellement, c'est-à-dire les classes où les élèves sont en difficulté, c'est en fonction des besoins qu'ont les élèves.....on est obligé de s'adapter et de devenir le modèle B. Mais je pense en fait que c'est le collège qui a fait de moi ce modèle B, mais c'est vrai qu'avant j'étais plutôt A. » (R. Angel).*

Le modèle C mettait en avant la rigueur, l'importance du programme, la primauté de l'évaluation dans l'enseignement, ; c'est le profil choisi unanimement par les enseignants du collège Bloch : « *le premier [modèle A] me choque beaucoup parce que... euh... il faut pas que les évaluations soient trop systématiques, moi je pense au contraire qu'il faut que les évaluations, chaque fois qu'on a abordé un point, quitte à faire une toute petite évaluation sur cinq points, moi je fais beaucoup, même si elles sont de cinq minutes, et après quand c'est, quand tout le chapitre est fini, bon, on fait une grosse évaluation et... à mon avis les enfants ont besoin de... ponctuellement, de petites évaluations et non pas attendre que le chapitre soit fini ; et ces évaluations, je les programme bien sûr, sur la progression de l'année, je sais que je vais faire une grosse*

évaluation par séquence et des tas de petites évaluations qui durent cinq minutes, un petit peu comme en mathématiques, où c'est plus simple d'ailleurs ; et... d'abord ça rassure les enfants (I. Vaucresson) ; «... à mon avis il faut tenir compte des objectifs du programme, on a affaire à une classe dans son ensemble pas seulement à deux ou trois élèves, il faut quand même tenir compte de cela... » (L. Baltzer). Là où le terrain prime, c'est l'adaptation aux élèves qui fait l'évaluation ; là où c'est possible ce sont les programmes nationaux qui déterminent l'évaluation.

Si dans un collège difficile, c'est manifestement l'effet établissement qui prime dans le rapport à l'évaluation, ailleurs, le cursus de l'enseignant entre, pour une part importante, en ligne de compte. I. Vaucresson résume assez bien l'importance de son cursus ; elle est à quelques années de la retraite ; dans son parcours elle évoque son expérience Freinet : *« j'avais été en stage plusieurs fois dans... avec l'ICEM, l'École Moderne, j'allais même pendant les grandes vacances, c'était... très enthousiasmant mais quand même utopique, hein ! »* ; elle évoque aussi l'importance qu'ont eu ses contacts avec les enseignants de SES : *« Moi, ce que j'ai appris en pédagogie, je l'ai appris grâce à mes collègues de transition et grâce à mes collègues de SES, c'est eux qui m'ont appris beaucoup, beaucoup de choses, enfin tout le côté humain, c'est eux qui me l'ont transmis et peut-être pas en stage où on apprend la technique »* ; si bien que les influences des uns et celles des autres font que I. Vaucresson a considérablement évolué dans son rapport à l'évaluation ; depuis quelques années, pour ne pas *« finir en roue libre »* comme elle le dit, elle adopte une évaluation critériée très rigoureuse et s'inscrit dans une démarche positive de valorisation des élèves : *«... pour moi c'est difficile de travailler en séquences et de se remettre... parce qu'on n'a pas été formés comme ça ; mais bon, petit à petit, je m'y suis mise et... depuis que j'ai pris cette habitude, il me semble que c'est essentiel, un enfant ne peut pas, ou alors, il faut être, les très bons élèves qui... un autre ça l'aide quand même, c'est un support important [...] Le déclic, c'était les jeunes collègues qui sont venus et qui ont été formés d'une façon totalement différente, euh... donc euh... j'ai discuté avec elle ou avec eux et... j'ai trouvé ça intéressant »*. Chez les jeunes enseignants, l'effet IUFM est encore présent : *« J'étais à l'IUFM, il y a deux ans [...] enfin, moi, c'est l'évaluation que j'ai apprise à l'IUFM... donc je pense que c'est quelque chose d'assez récent, quand même toutes ces histoires-là... de variété des critères... Oui, oui... moi j'ai été formée comme ça... et comme ça fait pas longtemps que j'y ai été... » (P. Lilia).*

Adaptation au public scolaire, évolution professionnelle, affinités personnelles, les tensions sont nombreuses pour définir le rapport à l'évaluation. Les outils, les méthodes employées font d'avantage l'unanimité.

4.3.2. Une évaluation critériée rigoureuse

Tous les enseignants que nous avons rencontrés utilisent des grilles d'évaluation plus ou moins détaillées ; mais dans tous les cas l'évaluation est critériée.

L. Baltzer du collège Bloch nous donne un exemple assez représentatif : *« j'avais proposé deux sujets... on avait lu Les lettres de mon moulin et à la suite de cette lecture, je leur ai proposé deux sujets : premier sujet, je le lis, “le pape meurt, imaginez ce que fait et ce que devient sa chère mule” ; deuxième sujet, “le curé de Cucugnan a succombé*

dans sa vieillesse au péché de gourmandise, imaginez de quelle manière il a été reçu au ciel à sa mort"... voilà, les deux sujets ont été traités par les élèves [...] »

- *moi, j'ai accordé qu'un point pour la longueur du récit, dans la mesure où en général dans ma classe, il n'y pas de trop grande disparité entre l'un et l'autre...*
- *le respect du sujet, j'ai accordé également un point pour la situation donnée au départ...*
- *un point pour le respect du lieu et de l'époque...*
- *et deux points pour le respect du caractère des personnages et de l'animal, dans le cas de la mule du pape...*
- *grammaire, ponctuation : un point... j'ai pas accordé plus parce que, on n'avait pas encore, à cette époque, j'avais pas abordé en détail, la ponctuation...*
- *l'orthographe, j'ai accordé quatre points... même si, encore une fois, c'est théorique, mais... suivant les élèves, effectivement, ça peut avoir un rôle plus important...*
- *le respect des temps du passé... en 6^e, c'est au sens le plus large, les temps du passé... on ne va pas figoler sur [inaudible]... mais simplement, pas passé du présent au passé ou au futur constamment, donc deux points...*
- *construction des phrases : un point, construction, donc la syntaxe essentiellement, j'ai pas accordé trop, trop d'importance là-dessus...*
- *la construction du devoir, respect de l'introduction et de la conclusion, donc trois parties : un point*
- *la mise en paragraphe du développement : un point*
- *la logique des informations : un point...*
- *le style... ce que j'appelle le style, éviter les répétitions... le choix des mots, que ce soit des mots variés et pas trop familiers : un point*

et également, deux points, pour terminer... l'intérêt suscité par la manière de raconter l'histoire, donc originalité, imagination, élégance du récit... » ; on remarquera ici que la part laissée au contenu du récit (imagination, style) se limite à cinq points, la priorité est donc donnée à la construction du texte (respect des consignes, grammaire, orthographe...) ; un tel barème réduit la part de créativité : « le barème de notation ne donne plus assez d'importance à l'originalité et là je ne suis pas d'accord avec les formateurs qui disent "ça c'est un peu trop subjectif, idées, c'est pas la peine de le mettre", je ne suis pas d'accord. » (I. Vaucresson). L'exemple précédent est très littéraire, au collège G. Duby, plutôt que d'étudier un exemple tiré de Daudet, on s'intéressera à une recette de cuisine ; mais si en terme de savoirs les contenus sont différents, la méthode d'évaluation reste la même.

L'intérêt d'une grille d'évaluation est diversement apprécié mais jamais remis en cause ; il constitue, bien sûr un élément de justice au cours de la correction en minimisant la part du subjectif ; même les rédactions, classiquement délicates à évaluer, sont notées de façon moins discutable. Quand le barème figure sur l'énoncé, il est aussi un élément de progrès pour les élèves : « la plupart ont quand même, avec ces barèmes de notation des notes supérieures à ce que je mettais avant quand c'était un petit peu subjectif, quoi ; parce que, d'abord, l'élève voit ce que je demande, ce que je veux, il sait "ça c'est important" [...] Pour moi, effectivement, avant ça me semblait impossible de donner un barème, mais pour moi c'est extrêmement important qu'ils aient un barème. (I. Vaucresson).

La mise en place d'une telle évaluation en français remonterait à une dizaine d'années : *« j'ai commencé il y a à peu près une dizaine d'années et c'était déjà à peu près la même chose qu'actuellement... le fossé... est un peu plus ancien entre notre manière de faire et... ce qui se faisait autrefois... »* (L. Baltzer). On peut se demander ce qui a conduit à un tel changement : la mise en place des tests nationaux ou un autre facteur ?

4.3.3. L'importance du travail par séquences

Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment les tests nationaux ne sont que très peu pris en compte par les enseignants de français ; il ne semble pas qu'ils aient amené une évolution de la pratique de l'évaluation et pourtant elle a changé ces dix dernières années. L'explication viendrait plutôt de la mise en place du travail par séquences en cours de français.

Qu'en est-il de cette méthode de travail ? R. Angel la résume bien en prenant un exemple : *« C'est la première séquence avec les 6^e de consolidation [...] Là [R. Angel nous présente différents documents] vous avez à peu près les objectifs, ensuite il y a une liste de manuels dans lesquels on peut trouver les documents et les supports qu'on utilise avec chaque fois les objectifs de façon un peu plus évoluée même, vous voyez les objectifs, c'est tout simple : la mise en page, qu'ils comprennent qu'il y a deux blocs dans une recette, qu'ils comprennent que au début d'une phrase, on met une majuscule, ce sont des trucs tout simples [...] Ensuite, les exercices, ils ont des exercices sur tout, ils ont des exercices où ils apprennent les déterminants, parce qu'il faut savoir dire un kilo de pommes de terre, ou 300 ml de crème, donc les déterminants et les prépositions, vraiment les bases, tout simple, il faut qu'ils apprennent aussi, on leur donne les verbes à l'infinitif, du style : éplucher, couper, il faut qu'ils apprennent à faire : épluchez : EZ, coupez : EZ, donc on leur apprend le présent de l'impératif, on leur apprend à utiliser le vocabulaire des ustensiles, donc c'est aussi des prépositions, éplucher avec un couteau, mettre dans la casserole, donc des trucs vraiment tout simples, déterminants, faire des phrases en utilisant des petits connecteurs, pas juste dire : éplucher des pommes de terre, peler des oignons, mais utiliser : mais, puis, ensuite, [...]. Donc il faut qu'ils apprennent à agencer les phrases, à parler des ustensiles [...] ils apprennent le vocabulaire [...] donc on fait tout le vocabulaire là. Des unités, des quantités, enfin on travaille énormément sur la recette de cuisine, et l'objectif c'est qu'ils soient capables de faire des phrases simples, toutes simples. [...] ça prend dans les cinq, six semaines parce que la recette de cuisine c'est le support mais on a d'autres supports [...] ; et à la fin des six semaines, ils ont deux exercices comme ça, qui sont en fait des recettes dessinées [...] l'énoncé c'est : "à l'aide de documents, rédige une recette". [...]. Ils ont deux heures, en général ils ont une heure pour faire le brouillon, à la deuxième heure on leur donne ça, c'est le guide de relecture : y a-t-il un titre, y a-t-il... et ainsi de suite et avec ça vraiment c'est tout décortiqué ; il s'agit ici d'une classe de 6^e de consolidation, le français est abordé quasiment comme une langue étrangère ; au collège Bloch, le thème sera différent mais la construction de l'enseignement sur différentes séquences se fera de la même façon ; dans un contexte plus "littéraire", il semble, cependant, plus délicat d'intégrer l'apprentissage et l'évaluation de notions de grammaire ou d'orthographe :*

“Au collège, [...] vous avez entendu de la nouvelle façon de travailler, les séquences et puis où je mets l'apprentissage de l'orthographe ? » (I. Vaucresson).

Cette nouvelle démarche, dans l'apprentissage du français, a mobilisé les énergies ; dans les plans de formation, elle a pris le dessus sur les stages ciblant l'évaluation ; ces formations ont été suivies par les enseignants et elles semblent avoir apporté un profond changement dans la pédagogie et probablement l'évaluation du français. Si les enseignants de français ont évolué dans leur approche de l'évaluation, peut-on pour autant parler du développement d'une culture de l'évaluation ?

4.4. Une culture de l'évaluation ?

Nous pouvons parler de culture de l'évaluation quand l'enseignant prend en compte cette évaluation dans la construction des apprentissages ; pour faire simple, nous considérerons qu'il y a culture de l'évaluation si celle là est formative.

4.4.1. Madame « GEREX »

Parmi les enseignants que nous avons rencontrés, L. Delapaix est la seule (en dehors des enseignants formateurs) chez qui l'évaluation fait partie intégrante de son travail avec les élèves.

Elle enseigne dans une classe particulière du collège G .Duby ; dans cette classe, le travail se fait en utilisant la méthode GEREX ; *« GEREX, c'est donc une méthode de remédiation, qui a été mise au point par un professeur de Toulouse, qui est toujours professeur à l'Université du Mirail, et qui s'appelle Monsieur... Saravella [...] Les élèves passent les tests [GEREX]. Donc y a dix séquences, plus la séquence de lecture. Donc tous les profs de la classe font passer les tests de l'évaluation GEREX : maths, musique, sport, sciences nat', parce que sinon on s'en sort pas [...] Alors on passe les tests d'évaluation. Là, j'ai rentré les résultats dans l'ordinateur GEREX la semaine dernière, et aujourd'hui, je vais sortir les tableaux d'autonomie [...] Donc on sort ce qu'on appelle les tableaux d'autonomie, qui montrent les manques des élèves. Alors ensuite on y remédie. [...] Donc on voit tout de suite où ils ont des manques. À partir de ces manques, on remédie. Alors par exemple l'élève a en manque en... ? ? ?), donc pour que le manque soit... remédié, il faut qu'ils aient deux réussites consécutives. Donc on choisit deux feuilles de remédiation. Si les deux remédiations sont justes... on passe à autre chose. Donc le but, c'est de passer tout ce qu'ils ont à faire ».* Là aussi le rapport à l'évaluation est étroitement lié au parcours de L. Delapaix ; elle a été formatrice en formation continue des CAP (en cours du soir) ; elle a enseigné en Lycée professionnel ; c'est là qu'elle a appris à travailler par unités capitalisables ; elle a retrouvé dans GEREX une démarche qui lui semblait une suite logique de son cursus ; *« Je suis la professionnelle de GEREX et des insertions [rires]... À mon niveau maintenant, d'âge et de fatigue, je pense pas que je puisse faire plus [rires]. Je suis réaliste moi. Moi je vais avoir 56 ans... »* ; on n'est pas loin du militantisme.

Un tel dispositif a été promu par Jean Morane, le formateur académique précédemment cité. Il a lancé cette démarche au sein de l'académie de Clèves et a connu un succès certain auprès des enseignants ; beaucoup en sont revenus car la mise en place d'un tel dispositif est très lourde. La méthode GEREX est un concurrent des tests

d'évaluation nationale ; L. Delapaix fait passer les tests nationaux à ses élèves (par obligation) mais elle les oublie tout de suite ; pour elle GEREX l'emporte car il inclut tout un processus de remédiation.

En dehors du fait plus ou moins anecdotique, cet exemple ouvre vers d'autres voies : l'évaluation est-elle une préoccupation importante des enseignants ? Où la situent-ils dans leur démarche d'apprentissage ?

4.4.2. La place accordée à l'évaluation

L'évaluation est généralement dissociée de l'apprentissage : *«...oui c'est pas l'essentiel et euh, ce que je voudrais dire aussi, c'est qu'on ne passe son temps à évaluer, parce que justement, vous voyez, dans mes classes, je vais maintenant faire les premiers contrôles, parce que jusqu'ici je ne pouvais pas contrôler, il faut d'abord avoir appris »* (A. Delanoix). Ce point de vue se retrouve chez la plupart des personnes interrogées.

L'évaluation vient à la fin d'un apprentissage ; elle permet de faire le bilan ; pour simplifier, on peut dire qu'elle est plus sommative que formative.

I. Vaucresson présente ainsi la place qu'elle accorde à l'évaluation : *« il faut pas que les évaluations soient trop systématiques, moi je pense au contraire qu'il faut que les évaluations, chaque fois qu'on a abordé un point, quitte à faire une toute petite évaluation sur cinq points, moi je fais beaucoup, même si elles sont de cinq minutes, et après quand c'est, quand tout le chapitre est fini, bon, on fait une grosse évaluation [...] et ces évaluations, je les programme bien sûr, sur la progression de l'année, je sais que je vais faire une grosse évaluation par séquence et des tas de petites évaluations qui durent cinq minutes »*. L'évaluation permet de poser des jalons dans la progression annuelle de l'élève et de la classe.

Prendre en compte les évaluations pour faire progresser chaque élève pose le problème de la gestion de l'hétérogénéité. Sans s'attarder sur la pédagogie différenciée, il est intéressant de rappeler les difficultés rencontrées :

- *«...cette connaissance individuelle, dans une classe de vingt-deux élèves, comment je fais pour... euh... remédier individuellement à chaque... à chaque manque des élèves ? Alors je peux faire des groupes où je regrouperai des élèves qui ont le même manque ; mais l'expérience a prouvé que sur vingt-deux, eh ben y avait pas... y avait un, deux individus, etc. Moi ce que je trouve, c'est le problème de la remédiation par... pour faire des parcours individualisés. Parce que c'est ça qu'il faudrait qu'on fasse ; des parcours individualisés. Mais on peut pas, dans une classe de vingt-deux élèves, faire des parcours individualisés. On fait des parcours individualisés dans la remédiation GEREX. C'est vrai. Parce que ça, c'est vraiment le parcours individualisé de l'élève. Mais dans le groupe classe, c'est très, très dur de faire... euh, des parcours individualisés »* (L. Delapaix)

- *« techniquement le problème est souvent en partie contourné par la mise en place de classe à profil : c'est vrai qu'il faut reconnaître honnêtement que dans ce collège, on essaie de faire un petit peu des classes de niveau contre tous les règlements officiels, alors que justement [rires] euh... y a quand même des impossibilités, hein. Donc, c'est pas totalement des classes de niveau bien entendu, mais on essaie quand même un petit peu de ne pas... mélanger les élèves qui viennent d'un milieu socioculturel plus favorisé,*

qui ont des moyens de travailler à la maison et qui connaissent bien la langue et ceux qui débarquent en France et dont le premier souci est d'avoir un logement quoi, mais qui ne parlent pas le français » (A. Delanoix)

- « *la pression mise sur les enseignants semble très forte. Écoutez, avec trois heures et demie de français, je ne peux pas, je ne peux absolument pas ; on a un programme qui est de plus en plus lourd ; moi je stresse beaucoup plus qu'il y a dix ans, je, je, je suis anxieuse parce que je n'arrive pas à faire ce qu'on me demande euh... le programme qui est... qui nous dépasse, parler d'un tas de trucs, euh... un jargon absolument épouvantable, alors qu'ils ne comprennent pas la base ou un texte simple, je trouve qu'on est à côté de la plaque ; et puis je ne peux pas individualiser, moi, ce que je veux, c'est que dans les classes suivantes, ils aient la base de ce qu'on leur demande du programme officiel et puis et puis... pfff j'ai plus le temps, je n'ai vraiment plus le temps, alors pfff, je passe dessus quoi !* » (I. Vaucresson).

L'évaluation ne peut amener à prendre en compte les difficultés des élèves ; face aux difficultés, les enseignants utilisent-ils les banques d'outils proposées dans les cahiers d'évaluation et accessibles sur Internet ?

4.4.3. L'utilisation de la banque d'outils du ministère

L'échec du Cétil se retrouve pour la banque d'outils proposée par les fascicules d'évaluation. « *Je ne l'ai pas utilisé et je ne la connais pas... je dois dire... bon c'est vrai je ne suis pas très... très au point avec Internet... c'est une des raisons principales... je ne l'utilise pas en classe* » (L. Baltzer). Aucun des enseignants interrogés ne connaissait cette banque d'outils ; il ne s'agit pas ici de la mise en cause des collèges et de la diffusion de l'information en leur sein (comme pour Cétil) mais bien de la pratique individuelle de l'enseignant.

La difficulté à utiliser l'informatique est probablement un prétexte même si elle reste réelle pour certains enseignants : « *Oui, oui, ça, je n'utilise pas Internet hein ! Et j'ai pas, j'ai pas l'intention de m'y mettre maintenant ; il est trop tard [...] Alors ça, je me demande si je vais pouvoir continuer à enseigner si maintenant on ne nous donne qu'Internet !* » (A. Delanoix).

Ceux qui utilisent Internet recherchent fréquemment des exercices : « *Oh, y en a plein ! Y en a énormément et là aussi, je trouve que moi, je passe top de temps sur Internet pour trouver des... [...] J'ai plein de sites où on peut trouver ; l'académie de Versailles, par exemple, je trouve que c'est très riche ; mais c'est très irrégulier et très inégal quand même, hein. Oui, oui, moi je m'en sers beaucoup d'Internet pour mes exercices* » (I. Vaucresson) ; cette pratique semble encore plus développée chez les jeunes enseignants.

Comment des enseignants avides de recherches sur Internet peuvent-ils ignorer le site proposé dans les fascicules d'accompagnement des tests ? Deux hypothèses peuvent être avancées :

- l'information est mal transmise ; il y a problème de communication ; autrement dit, les fascicules d'accompagnement des tests ne sont pas lus correctement ;

- l'attitude de rejet face à la contrainte imposée par les tests nationaux l'emporte ; les enseignants préfèrent utiliser les outils qui viennent de leur démarche personnelle de recherche.

5. Conclusion

Quatorze ans après leur mise en place, les évaluations nationales ne sont nullement remises en cause au niveau national. Au niveau des rectorats, des efforts ont été fournis et continuent de l'être pour que les tests nationaux soient pris en compte. La formation existe toujours et certains outils sont mis à jour ; JADE remplace par exemple « Casimir ». Force est, cependant de constater que ces évaluations passent très mal auprès des enseignants. L'évaluation nationale est une formalité ; elle est vécue comme l'outil permettant de fournir des éléments aux statistiques rectorales ou ministérielles ; cette vision est aussi celle des chefs d'établissements ; l'effet pervers de cette situation est qu'elle peut être vécue, en retour, comme une évaluation des collègues et des enseignants. Dans un tel contexte, il n'est pas surprenant de constater qu'il n'y a quasiment pas de réinvestissement des tests dans la pratique pédagogique des enseignants.

Notre enquête nous a, cependant, permis de constater que depuis une dizaine d'années les modalités de l'évaluation ont beaucoup évolué chez les enseignants de français. Chez les jeunes enseignants la pratique d'une telle évaluation résulte de la formation qu'ils ont eue dans les IUFM. Chez les autres, la raison d'une telle évolution semble être la mise en place d'une réforme de la conception de l'enseignement du français ; le développement du travail par séquences semble avoir conduit à une remise en cause des pratiques d'évaluation. L'image classique de l'évaluation approximative des élèves en français aurait vécu ; l'évaluation est d'avantage critériée et s'appuie sur des barèmes rigoureux ; les limites d'une telle pratique étant celle de l'évaluation des rédactions ou la part de l'imaginaire, du style reste relativement subjective.

Une telle évolution n'a cependant pas abouti à la mise en place et au développement d'une culture de l'évaluation. C'est en terme de bilan qu'elle est envisagée par les enseignants de français ; elle intervient *in fine* dans leur démarche pédagogique. L'évaluation n'est pas l'élément qui guide les enseignants dans leur progression au cours de l'année ; les difficultés matérielles et les pressions des programmes semblent trop fortes pour qu'une telle pratique puisse être développée ; ce ne sont certainement pas les seules raisons de cet échec ; la compétence des enseignants en matière d'évaluation peut-être mise en cause. Il semble que l'on apprenne à enseigner, moins à évaluer.

Instances concernées	Noms des personnes interrogées	Nombre d'entretiens
<i>Rectorat :</i>		
IPR de mathématiques ex-IPR de français (décédée)	Mme Berrout Mme Bossan	1 0
<i>Formation continue :</i>		
Professeur de français	Mme D. Grasset	1
Professeur de français	Mme C. Jade	1
Professeur de français	Mme D. Wilson	1
Professeur IUFM	Mme A. Kohl	1
Professeur de mathématiques	M. J. Morane	2
<i>Collèges :</i>		
1- Collège Marc Bloch : Le principal	M. Noirot	1
Professeur de français 1	Mme Vaucresson	4
Professeur de français 2	M. Baltzer	4
Professeur de français 3	Mme Haby	2
2- Collège Georges Duby : (collège ZEP)		
Professeur de français 1	Mme Delapaix	4
Professeur de français 2	Mme Delanoix	4
Professeur de français 3	Mme Angel	4
Professeur de français 4	Mme Lilia	4
3 - Collège Jean de La Fontaine		
Principal	M. Laforêt	1
4- Collège Arthur Rimbaud Principal	Mme Trichet	1
5- Collège de Seret : Principal	Mme Hebert	1
6- Collège Roland Garros : Professeur de physique	M. L. Filippi	1
Professeur de français	Mme. S. Lucas	1

L'usage des évaluations nationales par les professeurs des écoles dans l'académie de Noailles

Introduction

Dans le cadre d'une réflexion globale sur l'utilisation effective des évaluations nationales par les maîtres de l'école primaire, l'équipe locale de recherche dirigée par Bruno Garnier a conduit une recherche empirique sur un petit échantillon d'écoles choisies en fonction de quelques critères contrastés qui, sans prétendre avoir une valeur statistiquement représentative, illustrent la diversité du tissu rural de l'école dans l'académie considérée. L'étude, dont le protocole est détaillé plus loin, s'est déroulée en plusieurs phases, au long de l'année scolaire 2002-2003, et au cours du premier trimestre 2003-2004.

Une mise au point s'impose d'emblée avant de présenter les résultats de ce travail. On s'accorde à attribuer à l'évaluation institutionnelle deux fonctions : informer les autorités sur l'efficacité du système éducatif, et renseigner les enseignants afin de promouvoir une approche globale et qualitative de l'élève. Ces deux fonctions ont été bien identifiées, et elles s'appliquent à d'autres systèmes éducatifs que le système français. On a pu les retrouver au moins dans le cadre européen depuis le début des années 1990 dans plusieurs pays. En effet, les inquiétudes sur le niveau des connaissances et le souci de mesurer la rentabilité des ressources humaines et matérielles affectées à l'éducation ont incité simultanément dans différents systèmes éducatifs européens à privilégier les évaluations portant sur les résultats des compétences des élèves. Mais d'un autre côté, le souci de la qualité de l'enseignement comme la conviction grandissante du caractère global de l'instruction et de l'éducation font ressentir l'importance des évaluations plus qualitatives et plus proches du terrain (Leclercq & Rault 1990). L'originalité de l'évaluation nationale française réside surtout dans le fait que, réalisée à grande échelle, concernant tous les élèves de CE 2 et de 6^e, elle prétend poursuivre les deux objectifs à la fois : informer les responsables du pilotage du système éducatif sur son efficacité, et produire des indicateurs au service de l'amélioration de la qualité de l'enseignement au plus près du terrain, dans la classe et dans l'établissement scolaire. Disons donc que nous avons pensé au départ mesurer l'impact de cette seconde fonction qualitative sur les représentations et la pratique des maîtres. Mais nous avons également cherché à savoir si la première fonction, portant sur l'évaluation des résultats et du rendement de l'école, avait une influence sur la seconde, et nous avons pu relever d'importantes et inquiétantes interférences entre les deux fonctions de l'évaluation, exactement entre sa fonction qualitative sur le terrain et sa fonction d'aide au pilotage du système aux échelons intermédiaires de l'inspection académique et de la circonscription primaire. Il semble, nous le verrons, que l'exploitation de l'évaluation

par les autorités hiérarchiques immédiates constitue parfois un obstacle à l'appropriation de l'évaluation par les enseignants.

Plus précisément, nous avons voulu partir à la recherche, quinze ans après la loi d'orientation de 1989, de la culture de l'évaluation qui avait été présentée comme la condition de mise en œuvre du renouveau du service public d'éducation. Souvenons-nous que l'évaluation devait agir à l'échelle des écoles, à deux niveaux : celui de l'action du maître dans sa classe, et celui de l'établissement scolaire. Au niveau de la classe, il s'agissait d'inciter les maîtres à utiliser les résultats de l'évaluation comme des indices pour adapter les situations d'apprentissage aux élèves tels qu'ils sont. On devait passer d'une conception négative de l'évaluation donnant lieu à sanction, à une nouvelle, où elle apparaîtrait plutôt comme un indice de la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage et comme un témoin pour repérer les difficultés des élèves (Astolfi 1999). Au niveau de l'établissement, les évaluations devaient fournir des indicateurs pour définir une politique d'école et conférer ainsi aux équipes enseignantes une marge d'autonomie nouvelle par rapport aux autorités hiérarchiques. Le plan de renouveau du Ministère précisait que le projet d'établissement était la « clef de voûte du renouveau de l'Éducation nationale [...] incompatible avec un système centralisé sans espace de liberté locale, donc sans initiative ni responsabilité ». Il s'agissait de « transformer simultanément les pratiques au niveau de l'établissement et, par là même, les relations avec les autorités académiques dans une démarche de projet et de contrat » (Ministère de l'Éducation Nationale 1991). Qu'en est-il aujourd'hui ?

Pour tenter de percevoir le degré de conscience et de pratique effective de cette culture de l'évaluation et du projet, notre démarche a consisté à laisser s'exprimer les enseignants des écoles primaires de notre échantillon, puis à les solliciter de nouveau, à différents moments de l'année scolaire, pour valider ou invalider leurs appréciations, en contexte et hors contexte d'enseignement.

Méthodologie de la recherche

L'équipe locale de recherche

Trois personnes, un enseignant-chercheur et deux professeurs des écoles, ont constitué l'équipe locale de recherche :

- Bruno Garnier, Maître de conférences, responsable de l'équipe locale de recherche ;
- Jean Limongi, Professeur des écoles ;
- Patricia Garnier, Professeur des écoles.

Constitution de l'échantillon des enseignants et des responsables locaux

L'équipe locale de recherche a ciblé un échantillon de trois maîtres dont nous conserverons les prénoms et l'initiale de leurs noms, exerçant dans trois écoles dont les noms sont également réduits à leur initiale :

- Christine P., école d'A., CE 1/CE 2
- Françoise D., école de T.-I., CE 1/CE 2

– Sabrina G., Réseaux d'aides spécialisés pour les élèves en difficulté à l'école de C., enseignante spécialisée, (rééducatrice à dominante pédagogique, classe d'adaptation ouverte sur le cycle III).

Nous avons rencontré et interrogé non seulement ces trois personnes, mais aussi l'ensemble des équipes pédagogiques dans lesquelles elles exercent leurs fonctions.

Le choix de cet échantillon est fondé sur la recherche de variables liées aux milieux sociaux et aux contextes pédagogiques.

L'école de T.-I. (cinq classes), est située dans un milieu périurbain, et elle scolarise une importante population immigrée d'origine marocaine parmi laquelle on dénombre des arrivants de première génération. Il nous a semblé pertinent d'étudier, dans un tel contexte, la perception de l'utilité de l'évaluation à l'entrée au cycle III pour mieux répondre à l'hétérogénéité des publics scolarisés.

L'école d'A. (sept classes), est située plus loin de la ville en milieu rural. Son ressort géographique comprend de nombreux villages aux alentours de la petite ville ; l'équipe enseignante est stable depuis plusieurs années, l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription la perçoit comme « soudée et dynamique ».

Les deux enseignantes de CE 2 de ces écoles présentent des profils contrastés, comme le prévoyait le protocole de la recherche. Françoise D. (école de T.-I.) a repris son activité professionnelle en 2001-2002 après une longue interruption pour convenance personnelle. Elle a suivi un stage sur l'évaluation nationale, ce qui la place en situation d'appliquer les prescriptions officielles, mais sans qu'elle soit en mesure d'utiliser les banques de données disponibles, qu'elle ne maîtrise pas encore parfaitement.

Christine P. (école d'A.) a une plus longue expérience des évaluations et elle exerce dans une école où le travail d'équipe est très actif, ainsi que le contact avec les parents et les partenaires de l'école. Son expérience dans le domaine des outils, banques de données, est plus approfondie.

Pour compléter l'échantillon, en accord avec l'inspecteur, nous avons décidé d'interroger une jeune enseignante chargée de l'adaptation scolaire, qui travaille dans un réseau d'aides spécialisées sur un secteur géographique comprenant de nombreuses écoles des environs de C. Denis B., l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription, a souhaité s'appuyer sur les évaluations nationales du CE 2 pour dépister les élèves en difficulté et pour créer du lien entre les maîtres spécialisés et les maîtres non spécialisés, autour de l'élaboration des Projets personnels d'aide pédagogique (PPAP). Ce n'est pas la vocation première des évaluations nationales, mais il nous semble pertinent de voir si ce choix de politique pédagogique locale a une influence sur l'utilisation des évaluations nationales auprès des maîtres de CE 2.

Par ailleurs nous avons rencontré et interrogé plusieurs responsables locaux de l'éducation nationale :

- l'Inspecteur d'Académie Directeur des services départementaux de l'éducation nationale ;
- l'Inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'information et de l'orientation ;

– l'Inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription comprenant notre échantillon.

Le protocole de recherche

Le protocole de recherche concernant les enseignants de l'échantillon a été construit en trois étapes :

- Une série de rencontres des membres de l'équipe locale de recherche avec les trois enseignants de l'échantillon, dans leurs établissements d'exercice, donnant l'occasion de créer un climat de confiance, et aussi d'appréhender le contexte d'exercice de leur activité.
- Un entretien compréhensif destiné à faire émerger les représentations des enseignants sur les évaluations nationales. L'équipe locale de recherche a établi un questionnaire unique pour les trois enseignants. Les entretiens ont été enregistrés et transcrits.
- Une série d'entretiens d'explicitation destinée à opérer des recoupements et à valider les hypothèses interprétatives formulées au moment du dépouillement des entretiens compréhensifs.

Analyse et interprétation des données recueillies

1. Un outil incontournable mais utilisé d'une manière réductrice

Les évaluations nationales sont devenues un moment de vérité de la scolarité élémentaire, un « point d'ancrage », selon les propos de Françoise D., l'une des enseignantes de notre échantillon, qui est perçu comme étant destiné à « recentrer l'action pédagogique sur les élèves ». En général, elles recueillent l'unanimité du corps enseignant même si les maîtres n'en font pas tous le même usage. Les plus expérimentés en fin de carrière en sentent moins le besoin que les plus jeunes, avançant le fait qu'ils jaugent assez rapidement des possibilités de leurs élèves.

Pour les jeunes professeurs sortant des IUFM, l'évaluation semble devenir le référent indispensable à la détermination des notions fondamentales à acquérir en français et mathématiques pour les élèves du CE 1. Mais est-ce bien leur utilité ? Les programmes ne sont-ils pas précisément destinés à remplir cette fonction ? Les Instructions officielles leur paraissent trop vagues pour jouer ce rôle et ne semblent pas être suffisamment précises quant aux applications pédagogiques. Le besoin d'exemples est nettement déclaré et il ressort que la liberté qui est donnée aux enseignants, cette marge d'initiative affirmée dans les textes officiels d'accompagnement des programmes, est ressentie comme un « abandon pédagogique ». Ce point mérite qu'on s'y attarde. Alors que les évaluations nationales sont présentées comme un outil au service de la différenciation pédagogique, un moyen d'identifier et d'analyser les difficultés des élèves en terme de compétences, nous avons trouvé l'exemple d'une utilisation imprévue et nouvelle, dans laquelle les évaluations sont des banques d'exercices à utiliser tels quels pour faire acquérir les compétences prescrites par l'institution scolaire.

Les évaluations peuvent même, dans l'école d'A., servir de base à la programmation du CE 1, classe précédant la passation de l'évaluation, sans qu'un travail d'interprétation en terme de compétences ait été fait. Dans ces circonstances, aucun enseignant ne semble remettre en cause la pertinence, pour les élèves de CE 1, des exercices proposés dans le cadre de l'évaluation à l'entrée du CE 2. Les enseignants leur accordent toute leur confiance.

Au cours des entretiens ultérieurs, en contexte scolaire, nous avons confronté les enseignants aux discours relatifs au statut de l'évaluation dans les apprentissages. Les enseignants interrogés citent quelques références, et ils ont entendu parler, lors de stages et d'animations pédagogiques, de l'articulation entre les objectifs d'apprentissage, les compétences visés, l'évaluation, et les groupes de besoin. Ces termes reviennent fréquemment. Certains auteurs sont cités. Françoise D., qui a suivi un stage sur la question, nous dit que l'évaluation n'est efficace pour l'apprentissage qu'à la condition qu'il y ait « unicité de l'objectif en terme de capacité », et cite un auteur (Meirieu, 1991). Pourtant, la description de ses pratiques de l'évaluation montre un grand décalage par rapport à ce discours. Lorsqu'on met ce décalage en évidence, l'enseignante déclare manquer de temps et de formation théorique pour mettre effectivement en œuvre les principes généraux, qu'elle connaît, de l'évaluation en terme de suivi des compétences des élèves. Il paraît plus simple d'entraîner les élèves à réussir les tests qu'à construire des situations d'apprentissage destinées à faire acquérir des compétences.

Globalement, le constat le plus largement vérifié auquel nous avons abouti est celui d'une utilisation non prévue de l'évaluation nationale d'entrée au CE 2 : celle d'une banque d'exercices ayant une autorité aussi grande que les programmes et référentiels ministériels. Cette banque d'exercices joue un rôle important, aussi bien en aval de l'évaluation, au CE 2, qu'en amont, au CE 1. En conséquence, les banques de données effectivement mises à disposition des maîtres de CE 2 pour répondre aux difficultés mesurées par l'évaluation sont peu utilisées, et pratiquement ignorées par les maîtres plus expérimentés et plus anciens. Les entretiens d'explicitation auxquels nous avons procédé ensuite ont cherché à mettre en évidence les causes de ce phénomène.

2. Un sujet d'angoisse

2.1. L'évaluation–inspection

Les évaluations du CE 2 sont redoutées par les enseignants du CE 1. Dans les écoles de notre échantillon, les maîtres du CE 1 font travailler les exercices de l'évaluation à l'entrée du CE 2 de l'année précédente bien qu'ils sachent que l'évaluation à l'entrée du CE 2 est une « évaluation diagnostique », selon l'expression à laquelle les enseignants les plus jeunes maîtres semblent avoir été familiarisés, et bien qu'un grand nombre d'items corresponde à des compétences en cours d'acquisition au début du cycle III. L'anticipation systématique de la réussite à cette évaluation peut donc conduire à des effets contraires à ceux recherchés par les concepteurs de cette évaluation : ce n'est plus, en effet, la compétence qui est évaluée, mais la performance conditionnée par une situation d'exercice à laquelle on a habitué les élèves. Dès lors, les conclusions de

l'évaluation en terme de maîtrise de la lecture, par exemple, se trouvent faussées. Comment en est-on arrivé là ?

Nous avons relevé le lien effectué spontanément entre évaluation et inspection. Même si consciemment, les maîtres savent qu'il s'agit d'une évaluation diagnostique, ils la perçoivent comme une évaluation sommative à partir du moment où elle participe aux statistiques de la circonscription et de l'académie. Dès lors qu'on envisage une comparaison entre écoles, l'évaluation diagnostique individuelle de chaque élève s'efface devant celle d'un groupe. Elle échappe alors au but initial qui devait permettre d'élaborer des stratégies futures, elle se résume à évaluer le résultat des stratégies passées. On peut avancer d'après le contexte local que ce lien a été induit parce que l'inspecteur précédent, militant de l'évaluation et prescripteur en la matière, en avait fait un critère incontournable de ses visites en classe. Nous avons eu l'occasion de voir cet inspecteur, qui exerce aujourd'hui dans une autre circonscription, consulter sur son ordinateur portable une base de données issue des évaluations nationales et énoncer des prescriptions de résultats au maître qu'il allait inspecter.

La fonction de mesure de l'efficacité du système éducatif, fût-ce à l'échelon local, entre ainsi en conflit avec la fonction d'indicateurs pour exercer le métier d'enseignant d'une façon plus libre et responsable.

C'est pourquoi, dans les écoles où le travail d'équipe est peu effectif, l'enseignant du CE 2 devient le « spécialiste des évaluations dans l'école ». À cet égard, les constats de Christine P. sont déterminants pour ses collègues, en amont et en aval du CE 2. Par le fait que cette évaluation diagnostique ne se produise qu'une fois dans le parcours scolaire primaire, elle perd son caractère de prédiction et d'orientation pour devenir une évaluation de contrôle des élèves et des maîtres.

Le rôle de l'inspecteur de circonscription est ici déterminant. Rappelons le cadre initial instauré par l'évaluation : c'est une démarche de contrat vis-à-vis de l'autorité hiérarchique immédiate. Demander aux maîtres de concevoir un projet pédagogique qui repose sur « le choix d'une politique d'école », fondée sur des indicateurs centrés sur les élèves, devait modifier profondément le rapport des enseignants à la norme, et, par conséquent, les enjeux et les moyens de la régulation des actions pédagogiques conçues et réalisées dans ce nouveau cadre (Garnier 1997). Or ici, l'inspecteur de la circonscription en poste jusqu'à l'année dernière avait au contraire utilisé les résultats de l'évaluation nationale d'entrée au CE 2 au service d'une politique de circonscription mettant les écoles et les classes en compétition. Le mot de « culpabilisation » est revenu à plusieurs reprises dans les entretiens avec les enseignantes de notre échantillon, pour qualifier la façon dont le discours qui leur a été tenu sur les résultats des évaluations a été perçu. Dans ce contexte, il n'est pas surprenant que les évaluations nationales n'aient pas joué le rôle d'indicateurs pour définir une politique d'école. Les évaluations sont plutôt des entrées comparatives pour nourrir le contrôle de conformité à la norme exigée par l'inspecteur. Et cependant ce dernier, que nous avons interrogé, a la conviction d'avoir développé la culture de l'évaluation en créant, dit-il, de « bons réflexes » chez les enseignants de sa circonscription, avec l'approbation de l'inspecteur d'académie du département. Il se présente volontiers comme un militant de l'évaluation, et plusieurs

stages ont été proposés par ses soins dans la circonscription et le département, qui ont certainement donné des connaissances et des références théoriques aux enseignants qui en ont bénéficié. Il ne semble pas toutefois que la démarche de responsabilisation énoncée par les concepteurs des évaluations ait été mise en place réellement. Bien au contraire, des procédures de bachotage dès le CE 1, et de culpabilisation, décrites plus haut, se sont développées en lieu et place de la prise en compte d'indicateurs destinés à réguler l'action pédagogique.

L'inspecteur actuel de la circonscription s'est attaché, selon ses propres termes, à faire « fructifier » les habitudes prises sous l'autorité de son prédécesseur, tout en « libérant les initiatives ». Il est trop tôt pour mesurer l'effet de cette position de bon aloi sur les pratiques des maîtres de notre échantillon. Sabrina G., institutrice spécialisée, membre du réseau d'aides, qui travaille en liaison plus étroite, sans doute, avec le nouvel inspecteur, se dit plus en confiance pour aider ses collègues non spécialisés à exploiter les résultats et construire des projets d'aides aux élèves en difficulté.

2.2. Une auto-évaluation significative

Les enseignants voient donc surtout l'évaluation des élèves comme l'évaluation de leur travail. Pour eux, l'évaluation renforce « la pression des parents ». Certains enseignants vont même jusqu'à transgresser les conditions de passation prescrites, telle Christine P., institutrice expérimentée qui est une référence en matière d'évaluation dans son école, car les élèves, dit-elle, n'ont pas « l'habitude de travailler en des temps aussi courts », sans son aide. Les maîtres ont peur de traumatiser les élèves, mais aussi de se retrouver eux-mêmes en échec. « Il vaut mieux que les évaluations soient réussies », nous dit encore Christine P.

Cependant, si l'évaluation des élèves est perçue comme étant l'évaluation individuelle du maître, nous avons relevé dans l'école d'A. l'existence de réunions de concertation intéressant les équipes de cycle II et III, destinées à prendre en compte les résultats obtenus dans le cadre de l'amendement du projet d'école, sans qu'on puisse affirmer que des procédures visibles aient été mises en place réellement. La possibilité d'un travail d'équipe autour des résultats de l'évaluation n'est pas exclue, dès lors que la représentation d'un jugement externe, ou d'une pression exercée par la hiérarchie, aura disparu. Nous croyons pouvoir affirmer que c'est par l'étude collégiale des cahiers d'évaluation, au moins au sein de l'équipe de ces deux cycles, que l'on peut espérer atténuer le sentiment d'évaluation individuelle du maître concerné, sentiment pernicieux pour l'évaluation elle-même, puisqu'il peut entraîner une modification des conditions de passation. Denis B., le nouvel inspecteur de la circonscription, a pris conscience de la fonction qui est la sienne pour permettre à l'évaluation de jouer son véritable rôle de responsabilisation des enseignants et de contractualisation de l'action pédagogique dans le cadre du projet d'école.

Dans les entretiens concernant l'approche de l'évaluation comme « évaluation du travail du maître », il est intéressant de constater que les maîtres expriment des représentations contradictoires : les difficultés des élèves sont imputables d'une part à leur milieu d'origine et aux influences extérieures d'ordre familial, psychologique,

social, et d'autre part à l'action éducative de l'école. La directrice de l'école de T.-I., située en milieu périurbain, déclare que les enseignants se sentent simultanément « victimes impuissantes et auteurs partiels des difficultés scolaires de leurs élèves ». Cette situation contribue à les positionner de façon ambiguë devant l'évaluation. Cette directrice d'école explique que les enseignants ressentent une double pression : pression extérieure de la part des parents, tellement anxieux des résultats de l'évaluation CE 2 que certains d'entre eux les auraient « entraînés » pendant les grandes vacances, et pression intérieure, exercée par leur conscience professionnelle, parce qu'ils éprouvent de l'inquiétude devant la question de savoir si le travail de l'année précédente a porté ses fruits. Devant cette situation, il est difficile d'aborder l'évaluation comme un outil de travail pour construire un projet pédagogique. C'est sur cet aspect que nous avons mis l'accent dans les entretiens suivants.

3. Une démarche difficile : l'identification des erreurs et leur prise en compte

Les difficultés énoncées par les enseignants que nous avons interrogés portent essentiellement sur la « remédiation », terme barbare à connotation médicale, par lequel les acteurs de la formation continue et les corps d'inspection désignent l'ensemble des activités scolaires proposées aux élèves en fonction des besoins révélés par l'évaluation.

3.1. L'analyse des erreurs

« On n'arrive pas à analyser les erreurs », nous disent séparément Christine P. et Françoise D., sans qu'apparaisse en la matière une différence selon l'expérience professionnelle ou la durée des stages suivis. Il semble que la seule réponse que ces deux institutrices aient trouvée aux écarts de performance constatés soit la répétition des exercices de l'évaluation elle-même, au CE 2 lors du premier trimestre, alors qu'elles savent que l'évaluation nationale est plutôt tournée vers la régulation de l'action pédagogique à venir.

Françoise D. admet avoir parfois des difficultés à identifier clairement les prérequis et les compétences mises en jeu dans chaque item de l'évaluation. Cela expliquerait, selon elle, son impuissance à remédier à la difficulté de l'enfant. Tous les enseignants interrogés estiment qu'un travail portant sur la discrimination des savoirs et des savoir-faire mis en jeu dans les items est à mettre en œuvre, et la demande de formation est unanime.

3.2. La non-maîtrise des concepts et des outils de base

Dès lors la constitution de groupes de compétence, à laquelle incitent l'utilisation du logiciel « Casimir » et les documents d'accompagnement ministériels, est peu pratiquée. Elle est jugée « trop compliquée à mettre en place ». La maîtrise de l'outil demande « un trop grand investissement en temps ». Mais plus fondamentalement, la notion de compétence de base n'est guère distinguée de celle de performance constatée dans la situation de l'évaluation. « Les compétences sont dans les livrets d'évaluation », nous dit Christine P., une maîtresse de CE 2, en montrant un livret d'évaluation. Dès lors, en

effet, on ne voit pas comment cette évaluation pourrait donner lieu à une « remédiation ».

Il serait appréciable dans le cadre de la formation initiale et continue de bien faire sentir la différence entre compétence de base et performance, termes qui semblent ne pas être bien maîtrisés par les enseignants. L'inspecteur de la circonscription en est conscient, mais déclare manquer, lui aussi, de temps de formation à offrir aux maîtres pour y parvenir. « Ce n'est plus dans les priorités ministérielles et académiques pour la formation », nous dit-il.

4. Un outil de communication externe et interne

Concernant la communication externe à l'école, dans l'ensemble, les enseignants jugent ces évaluations utiles, même si elles sont déstabilisantes. Elles favorisent « le dialogue avec les familles », nous dit Christine P., du moins dans les écoles les plus favorisées où les parents et les enseignants manifestent de l'anxiété par rapport aux résultats, ce qui semble être le cas, nous confirme la directrice, de l'école de A., située en zone rurale. En revanche, Françoise D. et ses collègues ne tiennent pas le même discours. Les évaluations n'ont selon elles aucun effet sur la communication avec les familles, et Françoise D. attribue ce constat au fait que l'école de T.-I. est située dans une zone socialement défavorisée, à forte population immigrée, où les enjeux de l'école ne sont pas suffisamment pris en considération par les parents.

Nous ne reprendrons pas ce jugement à notre compte. Une étude plus fine sur ce point serait nécessaire pour déterminer dans cette appréciation la part de préjugé des enseignants sur l'inaptitude supposée des parents de milieux défavorisés à comprendre les enjeux de l'école et à engager le dialogue avec elle. Le temps nous a manqué pour mettre à l'épreuve ici l'un des principaux résultats de la sociologie de l'évaluation scolaire : le fait que l'institution scolaire construit elle-même une part des inégalités sociales, sur la base de jugement prédéterminés et d'ambitions de réussite *a priori*, avec la complicité plus ou moins consciente d'une partie de la communauté éducative (Merle 1998).

La communication interne à la classe, entre le maître et l'élève, devrait se trouver, elle aussi, favorisée par l'évaluation à l'entrée au CE 2, si l'on adhère en particulier aux approches considérant l'évaluation comme une interaction à l'intérieur de la classe, dans laquelle l'évaluation remplit la fonction de transaction ou résultat d'un contrat didactique implicite (Merle 1998).

Dans ce domaine, notre échantillon est plutôt décevant. Ni Christine P., ni Françoise D., n'ont mis en place dans leurs classes une démarche de contrat avec les élèves sur la base des évaluations nationales. Toutefois, il faut nuancer ce constat si l'on prend en compte l'exploitation qui est faite de l'évaluation par Sabrina G, enseignante spécialisée. Sa formation de rééducatrice et la nature individualisée de ses interventions auprès des élèves en difficulté la conduisent spontanément à utiliser les évaluations comme la base d'un contrat avec l'élève et avec ses parents, sous la forme d'un projet individuel écrit et signé par toutes les parties, y compris l'élève. Sabrina G. utilise même les livrets d'évaluation du CE 2 avec les élèves du CM 1 et CM 2 en difficulté. Cette pratique ne pourrait-elle pas servir d'exemple aux enseignantes de CE 2, avec l'ensemble de leurs

élèves ou ceux qui présentent des difficultés passagères ? Parmi les enseignants non spécialisés que nous avons rencontrés, c'est la directrice de l'école de T.-I. qui en semble la plus convaincue, mais elle n'a pas encore réellement entrepris de mettre cette démarche en œuvre.

Si les écoles de notre échantillon ne montrent pas de réelle mise en œuvre d'un travail de communication fondé sur les évaluations nationales d'entrée au CE 2, il reste que ces évaluations favorisent le dialogue avec les familles. Elles constituent un temps fort de la scolarité, attendu de la plupart des familles, sinon redouté.

Conclusion

L'étude que nous avons menée sur un échantillon restreint nous conduit à proposer une contribution à la connaissance des usages effectifs et des fonctions attribuées à l'évaluation nationale d'entrée au CE 2 par les enseignants et les responsables locaux du premier degré. Nous pouvons en particulier revenir sur un constat fréquemment avancé, tant par l'Inspection Générale que par des chercheurs indépendants, celui du paradoxe de l'importance des procédures d'évaluation pour l'efficacité et l'équité du système éducatif et la faible place qui leur est donnée dans les projets d'établissement (notamment Merle 1998). Ce paradoxe est d'autant moins aisément expliqué que par ailleurs on a pu relever les progrès de la prise de conscience chez les enseignants, de la nécessité de mettre en œuvre une pédagogie différenciée fondée sur l'évaluation des compétences des élèves. C'est ainsi que plus des trois-quarts des enseignants (77 %) du premier degré interrogés lors d'une étude menée en 1999 déclaraient non seulement pouvoir répondre à une politique pédagogique différenciée permettant de mieux s'adapter à la diversité des élèves et à leurs difficultés, mais également la pratiquer en classe (Gillig 1999).

Le paradoxe, selon notre analyse, n'est qu'apparent. La culture de l'évaluation a progressé, si l'on entend sous ce vocable la connaissance des fonctions de l'évaluation. Les enseignants que nous avons interrogés savent pourquoi l'évaluation du CE 2 est faite, sa disparition constituerait, à leurs yeux, une régression. Ils disent qu'elle devrait permettre un meilleur traitement de l'inégalité des compétences des élèves, dans le but de favoriser l'égalité des chances, c'est-à-dire, selon eux, de lutter contre la prédiction sociale de l'échec scolaire. On voit aussi que les théories de la reproduction sociale (Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet,...) sont connues des enseignants les plus jeunes, ceux qui ont bénéficié d'une formation en sociologie de l'éducation en IUFM. Ces théories leur ont montré l'importance du rôle de l'école, et ceux que nous avons rencontrés savent qu'il leur faut réduire les disparités d'évaluation constatées. Le caractère plutôt décevant de l'usage qui est fait des évaluations nationales, dans ce cadre, nous semble surtout imputable aux modalités d'évaluation des enseignants eux-mêmes, et plus généralement, à la trop faible part réellement dévolue à la responsabilité du maître dans sa classe dans cette évaluation. Les enseignants motivés et lucides de notre échantillon doivent finalement céder à ce qu'elles ressentent comme une pression exercée contre leur liberté d'action pédagogique.

Les causes de cette situation nous semblent relever de plusieurs ordres : en premier lieu il y a une profonde contradiction entre la fonction informative de l'évaluation pour le maître et pour l'équipe d'école, et la fonction d'évaluation de l'efficacité du système

éducatif. L'évaluation nationale ne peut pas être diagnostique ou pronostique au niveau de la classe ou de l'école, et sommative ou prescriptive au niveau des autorités académiques. En second lieu, les priorités en terme de formation initiale et continue devraient porter non plus sur le sens de l'évaluation, mais sur les modalités de prise en compte de ses résultats. Que fait-on, en présence de cette photographie d'une classe hétérogène ? La pauvreté des dispositifs pédagogiques de prise en compte de la disparité des capacités des élèves contraste avec le niveau souvent élevé de réflexion des enseignants sur les milieux sociaux d'origine des élèves, le sens de leur mission, la finalité générale de l'école. Les banques de données diffusées par le ministère restent trop souvent inexploitées faute d'en connaître les usages, en terme de gestion du groupe classe, et devant leur impuissance, les enseignants se sentent en danger, dans la présentation qu'ils doivent faire aux parents d'élèves et aux autorités hiérarchiques des résultats de leurs élèves. Dès lors, la seule solution qui leur reste est de tout faire pour obtenir de bons résultats aux évaluations, quitte à reporter sur d'autres activités, dont ils ont la maîtrise totale, l'effort de différenciation pédagogique.

Nous voudrions souligner pour terminer que selon nous, le principe de l'évaluation à l'entrée au CE 2 ne doit pas être remis en cause. Ce sont plutôt les corps d'inspection et les formateurs de terrain qu'il faut mobiliser pour la rendre plus efficace au profit des élèves.

Ouvrages cités

- Astolfi, Jean-Pierre (1999). « L'erreur : échec ou apprentissage ? ». In *Repères pour enseigner aujourd'hui*. Paris : INRP
- France : Ministère de l'Éducation Nationale (1991), *Plan de modernisation du service public de l'éducation nationale*. Paris : La Documentation française
- Garnier, Bruno (1997). « Le rôle des inspecteurs dans la régulation de l'action pédagogique ». *Administration et éducation*, n° 2, p. 27-28.
- Gillig, Jean-Marie (1999). *Les pédagogies différenciées, Origine, actualité, perspectives*. Bruxelles : De Boeck
- Leclercq, Jean-Michel & Rault, Christiane (1990). *Les systèmes éducatifs en Europe, Vers un espace communautaire ?* Paris : La Documentation française
- Meirieu, Philippe (1991). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF
- Merle, Pierre (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF

Conclusion

Au terme de cette étude, il serait prématuré de conclure de manière définitive sur les problèmes posés par développement d'une culture de l'évaluation parmi les acteurs de l'Education Nationale. Toutefois, il semble que les premiers éléments dont nous disposons constituent des traces ou des indices de dysfonctionnements, d'incompréhensions, de tensions, que les décideurs pourraient prendre en compte sans réduire ces phénomènes à la résistance, au changement des enseignants ou à une dénonciation en règle de l'inefficacité du système éducatif. En effet, il nous semble que les difficultés de diffusion et traduction des évaluations nationales s'expliquent par le fait qu'elles mettent en tension des mondes d'acteurs différents, avec leur propre rationalité et leur propre légitimité : celui des responsables institutionnels soucieux de faire des évaluations nationales un instrument de prise de décision et de pilotage de leur action, celui des évaluateurs attachés à la validité et à la pertinence scientifique des outils mis en œuvre, celui des professionnels de la formation intéressés dans la diffusion et le partage des acquis de la didactique et de la recherche en éducation, celui des chefs d'établissements préoccupés de satisfaire les exigences de leur hiérarchie mais devant composer avec le contexte local de leur collège, celui des enseignants pour qui ces évaluations nationales sont étrangères à leur culture professionnelle et au sens qu'ils donnent à leur travail pédagogique avec les élèves.

Ceci nous conduit à formuler, à titre provisoire, quelques recommandations concernant la nécessaire adaptation des évaluations nationales afin qu'elles répondent mieux aux questions que se posent les enseignants et qu'elles fournissent aux cadres intermédiaires de l'Education National un véritable terrain d'action pour promouvoir une culture de l'évaluation. Chaque proposition est rattachée à un des niveaux que nous avons décrits au début de ce rapport : le niveau de la décision et de la conception des évaluations nationales, le niveau de la traduction des évaluations nationales et des directives ministérielles qui les accompagnent dans une académie ou un département, le niveau de l'appropriation de ces évaluations nationales dans les établissements scolaires et dans les classes.

Au niveau central, il semble qu'une réflexion soit nécessaire sur **la définition des items permettant de cerner les difficultés des élèves et leur variété.**

Si les évaluations nationales permettent incontestablement d'obtenir une mesure fiable des niveaux de compétences des élèves en mathématiques et en français, elles sont loin d'offrir les conditions favorables à un travail de diagnostique et de remédiation des difficultés d'apprentissage. Notre enquête a permis de repérer certaines imperfections concernant aussi bien la présentation formelle des outils, les commentaires permettant de leur donner un sens, l'originalité des exercices au regard des pratiques des enseignants, les possibilités d'usage et de traitement des scores de réussite, les conditions de passage à une remédiation efficace à partir de l'analyse des erreurs. L'utilisation d'un instrument d'évaluation, aussi pertinent et efficace qu'il soit, ne saurait se réduire à un mode d'emploi ou à un script. Il doit prendre en considération la variété des usages de

cet instrument en fonction du contexte et des situations rencontrées par les enseignants, en leur fournissant des repères pour l'action.

Au niveau intermédiaire, il convient de dresser un inventaire des **conditions dans lesquelles il est possible de constituer un véritable espace d'intéressement** entre tous les acteurs.

La position de l'encadrement semble difficile à tenir du fait que les responsables institutionnels semblent écartés entre une logique de pilotage où les évaluations nationales servent d'indicateurs pour la prise de décision et une logique d'accompagnement à la mise en œuvre de dispositifs d'innovation et de remédiation pédagogique. Quel type de médiation est assuré localement ? L'enquête révèle que les dispositifs sont très hétérogènes d'un territoire à l'autre sans véritable adhésion ni cohésion des acteurs autour d'un principe commun. Le sens de l'intérêt général y est souvent confondu avec des intérêts particuliers qui nuisent à la formulation d'un accord sur une action commune et convergente. Pour éviter ce phénomène, il nous paraît nécessaire de constituer un véritable espace d'intéressement entre tous les acteurs, c'est-à-dire un lieu de traduction et de reproblématisation des évaluations nationales en fonction de la multiplicité des enjeux et des situations rencontrés au niveau local. Loin d'opérer une nette séparation entre experts et profanes, cet espace aurait à explorer les conditions d'une démocratisation de la décision, de la visée d'un horizon commun, de nouvelles formes de coopération, débouchant à terme sur le partage d'une même culture de l'évaluation.

Au niveau local, il paraît pertinent d'éclairer les **tensions majeures existant entre le pilotage institutionnel et l'adaptation pédagogique des évaluations nationales** par les enseignants.

En effet, il faut rendre les problématiques accompagnant les évaluations nationales compréhensibles et accessibles aux enseignants. Ceux-ci ont compris que les évaluations nationales étaient une cartographie des compétences des élèves utilisée pour le pilotage national. Mais ils ne comprennent pas en quoi elles peuvent servir à une remédiation des difficultés des élèves. C'est sur ce point qu'il reste à faire un réel effort pédagogique de clarification et d'explication si l'on veut que ces outils soient mieux appropriés par les enseignants et mieux utilisés dans les classes. Toutefois, la répétition des discours ou des conférences sur le thème serait de peu d'utilité. Il convient d'abord d'améliorer la forme et le contenu des évaluations nationales afin qu'elles fassent davantage sens dans le travail au quotidien de l'enseignant. Ensuite, il semble nécessaire de multiplier les occasions d'appropriation de ces outils, sur le terrain, au contact des élèves afin qu'ils s'intègrent pleinement dans la pédagogie. Enfin, il paraît opportun de mieux réfléchir aux articulations possibles des évaluations nationales avec les savoirs scolaires, et la manière dont elles peuvent contribuer de manière empirique à faire progresser les élèves.

Table des matières

Introduction	2
I^e partie : Les évaluations nationales en CE 2 et en 6^e : de la conception à la mise en œuvre	4
Genèse des évaluations nationales	4
1975-1976 : les premières évaluations pédagogiques en français et mathématiques conduites par le Service de l'informatique de gestion et des statistiques (SIGES) du Ministère de l'Éducation Nationale	6
Une expérimentation pédagogique conduite par l'INRP de 1977 à 1980	7
L'évaluation pédagogique des collèges : une nouvelle expérimentation conduite par le SIGES de septembre 1980 à juin 1984	10
Un bilan des premières évaluations (1986-1989)	13
La loi de 1989 et le développement des évaluations de masse	15
L'évaluation pédagogique des élèves : un bilan mitigé (1989-1998)	16
Le renforcement de la dimension pédagogique des évaluations nationales (1998-2003)	20
L'exploitation pédagogique des évaluations de 6 ^e : des instruments pour l'action ? (d'après les actes du séminaire DESCO/DPD, décembre 2001)	24
Références bibliographiques	27
II^e partie : L'introduction d'une culture de l'évaluation parmi les acteurs de l'Éducation Nationale : présentation de l'objet de recherche	28
Curriculum	31
Formation	31
Évaluation	32
III^e partie : L'usage des évaluations nationales par les enseignants de mathématiques de 6^e dans l'académie de Montespain	35
Introduction	35
1. Le Choix du terrain d'enquête et le dispositif méthodologique mis en œuvre	36
2. Les dilutions d'une politique académique volontariste	38
2.1. Le lancement d'une politique académique de sensibilisation	39
2.2. De l'inspection à la formation des enseignants : un accueil mitigé	42
2.3. Des difficultés de traduction dans un stage de formation	46
Le groupe sur les problèmes	47
Le groupe sur les fractions	49
3. Les différences de coordination dans l'action au sein des établissements	53
3.1. Le collège Poincaré : une prestation minimale	53
3.2. Le collège Descartes : un enjeu pédagogique pour deux enseignants	55
3.3. Du diagnostic à l'aide individualisée : une étape difficile dans le traitement de l'information	57
3.3.1. Le collège Poincaré : de la critique radicale aux difficultés d'appropriation	58
3.3.1.1. Du rejet à une absence d'intérêt pour les évaluations nationales	58
3.3.1.2. Critique et problèmes d'interprétation des exercices	59
3.3.2. Le collège Descartes : les difficultés de mise en œuvre du diagnostic	60
3.3.2.1. Faire de nécessité vertu : une bonne volonté pédagogique	61
3.3.2.2. L'élaboration du diagnostic : les limites de l'expertise professorale	63
3.4. S'approprier une information technique et complexe	65
3.4.1. Diffuser l'information aux familles : les difficultés d'une traduction	65
3.4.2. Les seuils ergonomiques de « Casimir »	67

4. Des différences imputables à la pédagogie des mathématiques ?	68
4.1. Démarches pédagogiques et gestion de la classe	68
4.1.1. Une pédagogie exemplaire et exigeante	69
4.1.2. Une pédagogie de l'entraide contre le fatalisme de l'échec	70
4.1.3. Une pédagogie de l'oral et de la proximité avec les élèves	71
4.1.4. Une pédagogie centrée sur la gestion de l'erreur et de la remédiation	72
4.1.5. Une pédagogie comme gestion collective des élèves	74
4.2. Les objectifs et les formes de planification de l'activité pédagogique	75
4.2.1. Prescription et routinisation de l'activité pédagogique	75
4.2.2. La motivation de l'élève au centre de l'action planifiée	76
4.2.3. De la routine du plan à l'improvisation	77
4.2.4. L'alignement du plan sur une progression commune mais adaptée à la gestion de l'erreur	78
5. Des différences imputables à l'évaluation formelle ou informelle des élèves	79
5.1. Capitalisation des acquis et formalisation du jugement de l'enseignant	80
5.1.1. Une conception rigoriste de l'évaluation formelle	80
5.1.2. Une dimension rétroactive de l'évaluation formelle	82
5.1.3. Une vision traditionnelle de l'évaluation formelle	83
5.1.4. Une conception didactique de l'évaluation formelle	84
5.1.5. Une évaluation formelle obligée et résignée	85
5.2. Évaluation des élèves et critères de jugement	85
5.2.1. Une catégorisation forte et parfois stigmatisant	86
5.2.2. Un jugement compréhensif et facilitant	88
5.2.3. Un jugement compréhensif mais exigeant	89
5.2.4. Un jugement comme élément de diagnostic	89
5.2.5. Un jugement par l'échange et la confiance	90
6. Des différences imputables à l'évaluation en situation ?	92
6.1. Une évaluation très normative et dissuasive	93
Scène 1 : l'ordonnancement des consignes	93
Scène 2 : vérification et jugement très critique	94
Scène 3 : une correction très dirigée	94
Scène 4 : le retour de consignes strictes	95
Scène 5 : des explications sans public	96
6.2. Une évaluation interactive et interrogative	96
Scène 1 : formuler une définition : un jeu de questions-réponses	97
Scène 2 : l'explication de l'usage du calque et d'une propriété	97
Scène 3 : l'envoi d'un élève au tableau pour tracer une bissectrice	98
Scène 4 : changement d'activité et vérification des cahiers	98
Scène 5 : le traçage d'une figure au tableau	98
Scène 6 : jeu de questions-réponses sur la mesure des angles et une propriété	99
Scène 7 : un calcul collectif	99
Scène 8 : reprise en main et envoi d'un élève au tableau	100
Scène 9 : retour de l'enseignante au tableau et explication collective	100
Scène 10 : échanges entre élèves et vérification de l'enseignante à propos de la construction d'une figure	101
Scène 11 : rappel des consignes et guidage des élèves	102
Scène 12 : rapide bilan et devoirs à la maison	103
6.3. Une évaluation contextuelle et pragmatique	104
Scène 1 : installation et retour au calme	104
Scène 2 : correction d'un exercice de géométrie, envoi d'un élève au tableau et précisons graphiques	104
Scène 3 : marquage d'un angle droit et traçage d'un axe de symétrie au tableau	105
Scène 4 : questions-réponses : à la recherche commune d'une définition	106
Scène 5 : pliage et découpage : leçon gestuelle	107
Scène 6 : démonstration de l'usage de la règle et de l'équerre : faire accéder les élèves aux propriétés mathématiques	107

Scène 7 : précision sur les mesures et le tracé géométrique de la figure, rappel de propriété	108
Scène 8 : recherche collective d'une propriété et d'un axe de symétrie	108
Scène 9 : construction de triangles au tableau	109
Scène 10 : rappel d'une technique de mesure de l'angle droit	110
Scène 11 : arrangements à propos du tracé au tableau	111
Scène 12 : l'appui sur une découverte d'un élève	111
Scène 13 : sortie de classe	111
Scène 14 : reprise en main du tracé au tableau et usage du compas	111
Scène 15 : vérification du travail des élèves	112
Scène 16 : précisions sur le tracé et les mesures au tableau	112
Scène 17 : questions-réponses sur l'axe de symétrie	113
Scène 18 : un peu de perspective sur la symétrie	113
Scène 19 : fin du travail sur la symétrie	114
Scène 20 : le début d'un nouveau chapitre	114
Scène 21 : à la découverte des nombres relatifs dans le manuel	115
6.4. Une évaluation fonctionnelle et cognitive	117
Intermède	117
Scène 1 : bilan sur la construction de règles graduées par les élèves	118
Scène 2 : rendu des règles, rappel des consignes et problèmes d'unité	118
Scène 3 : questions-réponses sur les propriétés de la règle graduée et les erreurs des élèves	119
Scène 4 : commentaires sur les travaux réalisés par les élèves et rappels à l'ordre	120
Scène 5 : lancement de l'activité suivante en sollicitant une participation active des élèves à la définition de l'objectif	120
Scène 6 : rappel des consignes et installation de l'activité	121
Scène 7 : utilisation du rétroprojecteur et présentation des objectifs	122
Scène 8 : lancement de l'activité	123
Scène 9 : déplacements d'élèves au rétroprojecteur et concentration dans l'activité	123
Scène 10 : vérification de travaux d'élèves et gestion de l'erreur	124
Scène 11 : synthèse avec les élèves et gestion collective de l'erreur	125
Scène 12 : lancement d'une autre activité et précisions sur la notation	126
Scène 13 : distribution du matériel mathématique	127
Scène 14 : la gestion d'une erreur non mathématique	128
Scène 15 : retour au rétroprojecteur et explication au collectif	128
Scène 16 : recherche de précisions et tentative d'explication	129
Scène 17 : la sortie du cours	130
6.5. Une évaluation contextuelle et distribuée	130
Scène 1 : l'installation	130
Scène 2 : lancement de l'activité et interférence de la vie scolaire	131
Scène 3 : séance de questions-réponses et gestion collective des élèves	131
Scène 4 : distribution des outils pour l'activité	132
Scène 5 : précisions concernant les objectifs	132
Scène 6 : jeu de questions-réponse et gestion collective de l'erreur	132
Scène 7 : recherche collective d'une propriété	133
Scène 8 : fin de l'activité dans la précipitation	133
7. Éléments de comparaison entre les enseignants	134
Conclusion	140
Annexes	142
1. Grille pour l'entretien compréhensif avec les enseignants	142
a) Portrait général	142
b) Pédagogie et activité avec les élèves	142
c) Usages et modalités de l'évaluation (évaluation DPD, critères d'évaluation des élèves, nature de l'évaluation)	142
2. L'entretien d'explicitation : présentation méthodologique	143
a) La méthode	143
b) Le questionnement	143

3. Scenarii utilisés pour faciliter le travail d'explicitation de l'enseignant	144
Modèle A	144
Modèle B	145
Modèle C	145
IV^e partie : L'usage des évaluations nationales par les enseignants de français de 6^e dans l'académie de Clèves	146
1. Présentation du travail d'enquête	146
2. La traduction des évaluations nationales au niveau académique : de la mise en place des directives à leur pérennisation	147
2.1. La mise en place des évaluations nationales dans l'académie de Clèves	147
2.2. Les dispositifs actuels de formation : une thérapie contre le risque d'essoufflement ?	148
2.3. D'où viennent les difficultés ? Hypothèses	151
2.3.1. Des faiblesses au niveau du relais institutionnel	151
2.3.2. L'évaluation : un problème culturel	152
3. Les tests d'évaluation de français, quatorze ans après leur mise en place au sein des collègues	153
3.1. Un dispositif rôdé	153
1- Passation des tests	154
2- Correction des évaluations	154
3- Restitution aux parents	155
3.2. Une adaptation locale des directives nationales	155
3.3. Un point de vue des chefs d'établissement	156
3.4. Le dispositif de remédiation et ses difficultés	157
3.5. Le Cétil, un véritable fiasco	158
4. L'évaluation telle qu'elle est vécue et pratiquée au sein des classes	159
4.1. Un contexte matériel défavorable	159
4.2. Une analyse apparemment contrastée des tests d'évaluation	160
4.2.1. Quelques points de vue positifs	160
4.2.2. Les points de vue négatifs	163
4.3. Un rapport à l'évaluation très individuel	167
4.3.1. L'importance du contexte	167
Modèle A	167
Modèle B	167
Modèle C	168
4.3.2. Une évaluation critériée rigoureuse	169
4.3.3. L'importance du travail par séquences	171
4.4. Une culture de l'évaluation ?	172
4.4.1. Madame « GEREKX »	172
4.4.2. La place accordée à l'évaluation	173
4.4.3. L'utilisation de la banque d'outils du ministère	174
5. Conclusion	175
V^e partie : Les évaluations nationales par les professeurs des écoles dans l'académie de Noailles	177
Introduction	177
Méthodologie de la recherche	178
L'équipe locale de recherche	178
Constitution de l'échantillon des enseignants et des responsables locaux	178
Le protocole de recherche	180
Analyse et interprétation des données recueillies	180
1. Un outil incontournable mais utilisé d'une manière réductrice	180
2. Un sujet d'angoisse	181
2.1. L'évaluation-inspection	181

2.2. Une auto-évaluation significative	183
3. Une démarche difficile : l'identification des erreurs et leur prise en compte	184
3.1. L'analyse des erreurs	184
3.2. La non-maîtrise des concepts et des outils de base	184
4. Un outil de communication externe et interne	185
Conclusion	186
Ouvrages cités	187
Conclusion	188
Table des matières	190