

DES OBJECTIFS A L'ÉVALUATION DU TRAVAIL DES ÉLÈVES

DIVERSITÉ DES PRATIQUES AU SECONDAIRE 1

Patricia Gilliéron Giroud

147 / Septembre 2010



Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques



*Dans le cadre des missions de l'URSP,
ses travaux sont publiés sous l'égide
du Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture.*

*Les publications expriment l'avis de leurs auteurs
et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.*

SOMMAIRE

| | |
|---|----|
| INTRODUCTION | 5 |
| BUT DE LA RECHERCHE | 6 |
| MÉTHODOLOGIE | 7 |
| Échantillon interrogé | 7 |
| Traitement des informations | 8 |
| ORGANISATION DU DOCUMENT | 10 |
| PREMIÈRE PARTIE | 11 |
| PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION PAR THEME | 11 |
| 1. L'enseignement précédant la passation du travail significatif | 11 |
| 1.1 L'organisation du travail en classe | 11 |
| 1.2 Les ressources utilisées en classe..... | 12 |
| 1.3 Le rythme de travail des élèves | 15 |
| 2. Le contenu et les modalités de réalisation des travaux d'évaluation | 17 |
| 2.1 Les contenus des travaux | 18 |
| 2.2 Les modalités de correction | 20 |
| 2.3 La collaboration lors de la création des travaux | 22 |
| 3. Les avis sur la réforme scolaire | 23 |
| DEUXIÈME PARTIE | 26 |
| REGROUPEMENT DES CARACTERISTIQUES DES ENSEIGNANTS..... | 26 |
| 1. La détermination des caractéristiques..... | 26 |
| 2. La répartition des informations selon les caractéristiques définies | 30 |
| SYNTHESE ET PROLONGEMENT | 39 |
| BIBLIOGRAPHIE | 47 |
| ANNEXE | 48 |

INTRODUCTION

De 1997 à 2003, le canton de Vaud a traversé une intense période de réforme scolaire. Le projet Ecole vaudoise en mutation (EVM), introduit progressivement dans les classes, fait suite à plusieurs années de réflexions et s'inscrit dans un contexte de changements, entrepris par d'autres cantons romands ou pays francophones. La mise en application d'innovations pédagogiques devait notamment permettre une réflexion sur les conditions de réussite de tous les élèves, un développement de la collaboration entre les enseignants¹ et une amélioration du partenariat avec les familles (DFJ, 2001, p. 1).

Cet ambitieux projet visait à modifier, à la fois, les pratiques d'enseignement dans les classes et les pratiques d'évaluation des apprentissages des élèves. Conjointement à l'introduction des innovations, la nécessité de préciser les visées de l'enseignement (notamment en termes de connaissances et de compétences) s'est rapidement fait sentir. Une réécriture des objectifs d'enseignement-apprentissage du *Plan d'études vaudois* (PEV) débute ainsi au moment de l'introduction du projet EVM dans les classes. Une première version du document est éditée en 2000 (DFJ, 2000). Elle fera l'objet de trois remises à jour partielles par la suite (2001, 2003 et 2006).

La Loi scolaire la plus récente, modifiée en 2005, indique pour la première fois que « l'école vise à faire atteindre à chaque élève des objectifs d'apprentissage et que ceux-ci sont définis dans un *Plan d'études* en termes de compétences, fondées sur des connaissances » (art. 3). Deux autres articles de la Loi précisent que « le travail de l'élève est évalué en référence aux objectifs d'apprentissage » (art. 8) et que les enseignants « sont tenus d'appliquer les programmes² fixés par le Département » (art. 73). Cette dernière indication, décrite sous une rubrique intitulée *Obligations professionnelles*, est ancienne puisqu'elle figurait déjà, en termes identiques, dans la loi scolaire de 1984. La précédente loi, datant de 1960, ne comportait pas cette rubrique et faisait état d'un personnel enseignant appliquant le *Plan d'études* « en tenant compte des aptitudes des élèves » (art. 61). Le caractère contraignant du programme, s'adressant indifféremment à toutes les écoles et à tous les élèves, figure donc essentiellement dans les textes officiels récents.

Si la prise en compte des objectifs du *Plan d'études* par les enseignants est l'un des aspects importants de la réforme scolaire vaudoise, la transformation des modalités d'évaluation des apprentissages des élèves est également visée par le projet. Un premier *Cadre général de l'évaluation* est édité en 2000. Il précise « certains usages à privilégier » et constitue la référence officielle en matière d'évaluation du travail des élèves. La nécessité d'indiquer les objectifs visés par l'activité sur les travaux importants est clairement indiquée (p. 24). Au

¹ Dans la suite du document, par souci de simplification, seul le masculin sera utilisé en terme générique ; la même simplification sera utilisée pour les mots « chef de file » et « doyen ».

² Ici, comme dans la suite du document, programme et *Plan d'études* se réfèrent au même document officiel en vigueur.

moment de sa rédaction puis de son édition, la réforme scolaire rencontre depuis quelques mois de nombreuses oppositions. La partie introductive du document laisse percevoir le contexte dans lequel celui-ci a été rédigé :

Perçues tour à tour comme la solution miracle ou la source de tous les tourments, les nouvelles modalités d'évaluation occupent l'esprit des enseignants vaudois depuis plusieurs mois, voire quelques années. Les uns sont très sceptiques ou réticents face à cette approche qui leur paraît inutilement complexe ; d'autres la pratiquent avec aisance, mais peinent à la faire comprendre aux parents ; d'autres encore attendaient depuis longtemps que les règles changent. (p. 5)

Dans ce document, la mise en évidence des écarts entre les pratiques enseignantes est explicite. Les clarifications terminologiques ultérieures n'empêcheront pas une succession de modifications aboutissant, quelques années plus tard, à des pratiques d'enseignement et d'évaluation plus traditionnelles (Gilliéron Giroud & Ntamakiliro, 2010). À partir de 2001, les différentes oppositions professionnelles, mais également politiques et sociales, auront raison des innovations en matière d'évaluation dans le canton de Vaud, comme dans d'autres cantons et pays francophones.

BUT DE LA RECHERCHE

Les pratiques d'enseignement et d'évaluation dans les trois dernières années du secondaire 1 (7^e à 9^e année) ont fait l'objet de quelques études au cours de la mise en application de la réforme (Blanchet, 2000 ; 2002). Elles restent peu documentées, notamment sous l'aspect de l'utilisation du *Plan d'études* et de la prise en compte des objectifs d'apprentissage définis par l'institution. Le sentiment d'un enseignement peu, voire pas du tout, orienté par les contenus du programme (les moyens officiels ou personnels constituant la trame de l'organisation et des contenus des apprentissages), faisant peu appel à la collaboration entre collègues et peu enclin à l'innovation prévaut dans les représentations communes.

Les pratiques d'enseignement et d'évaluation du secondaire 1, avant comme après le passage de la réforme scolaire dans les classes, restent ainsi largement méconnues. Le but de la recherche est de documenter ces pratiques et d'interroger les représentations communes. Le rôle de « gardiens du programme », attribué aux enseignants par l'institution, constitue l'origine de notre intérêt. Les entretiens menés autour de cette question aborderont toutefois plus largement les contenus des travaux d'évaluation et l'organisation de l'enseignement qui précède la passation des tests. La récente mise en application puis les adaptations de la réforme scolaire permettront de mettre en évidence la diversité des pratiques et si celles-ci restent traditionnelles (en précisant qu'aucune connotation négative n'est associée à cet adjectif au cours de l'étude) ou ont été portées par les innovations.

MÉTHODOLOGIE

La démarche de recueil et de traitement des informations de cette recherche exploratoire est essentiellement qualitative. Les indications ont été recueillies au moyen de trente entretiens semi-directifs individuels d'une durée d'environ septante-cinq minutes chacun. Les diverses analyses ont donc porté sur une quarantaine d'heures d'enregistrement audio. Les entretiens se sont déroulés sur plusieurs mois de l'année scolaire 2006-2007.

Les entrevues ont porté essentiellement sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation en *français-structuration*. Dans le *Plan d'études vaudois*, les contenus des apprentissages liés à la *structuration* de la langue sont répartis en quatre matières, soit la grammaire (textuelle et de phrase), l'orthographe, la conjugaison et le vocabulaire. L'aspect *structuration de la langue*, clairement identifié dans le *Plan d'études* comme étant une succession « d'outils » au service de l'expression et de la compréhension orale et écrite, a été choisi car il permettait d'interroger la mise en application de cette approche novatrice de l'enseignement de la langue.

ÉCHANTILLON INTERROGÉ

L'échantillon interrogé est constitué d'enseignants des trois voies de 7^e année. Ce degré a été choisi car il suit immédiatement l'orientation dans les voies subséquentes, il comporte encore un enjeu possible de réorientation dans une voie plus exigeante en fin d'année scolaire et n'est pas encore déterminé par les exigences du monde professionnel. Trois séries de soixante enseignants ont été contactés par lettre ; cette dernière contenait des indications sur le but de l'étude et les modalités de recueil des informations. Les trente enseignants qui ont accepté de participer à l'étude représentent environ 17% des enseignants contactés. L'échantillon est constitué de onze enseignants de la voie à options (VSO), de onze enseignants de la voie générale (VSG) et de huit enseignants de la voie de baccalauréat (VSB)³. Ce sont majoritairement des enseignants ayant plus de cinq années de pratique, au bénéfice soit d'une formation de généraliste, soit d'une formation de spécialiste.

Les entretiens individuels se sont déroulés en trois parties. La première visait à décrire un travail significatif⁴ en *français-structuration* choisi par l'enseignant (but du test, matière évaluée, type de questions, présence d'objectifs, fixation du barème). La deuxième partie abordait l'historique du travail préparatoire en classe dans les semaines qui ont précédé la passation du test (organisation

³ La voie secondaire à options (VSO) comporte des apprentissages à exigences peu élevées, la voie secondaire générale (VSG) comporte des apprentissages à exigences moyennes et la voie secondaire de baccalauréat (VSB) comporte des apprentissages à exigences élevées.

⁴ Les différents types de travaux sont définis dans le *Cadre général de l'évaluation* édité par le Département : les travaux significatifs portent sur un ou plusieurs objectifs fondamentaux du *Plan d'études*. Une série de travaux qui vérifient uniquement l'acquisition de connaissances ou de techniques spécifiques peuvent être assimilés à un travail significatif. L'évaluation formative, quant à elle, permet à l'élève de progresser et au maître d'adapter son enseignement; elle a donc prioritairement une fonction de régulation des apprentissages (*Cadre général de l'évaluation*, 2005, p. 6 et 11).

du travail, modalité de correction des exercices, rythme de travail). Et la troisième évoquait l'utilisation des objectifs du *Plan d'études* pour l'ensemble de la démarche d'enseignement et d'évaluation abordée dans les deux premières parties de l'entretien. Au terme de la discussion, la réforme scolaire a également été évoquée, notamment sous l'angle des éventuels bénéfices retirés de cette intense période de changements.

À dessein, l'entretien portait en premier lieu sur le travail significatif pour évoquer progressivement l'utilisation et l'utilité du *Plan d'études*. Cette manière de procéder a permis de relever si le programme était pris en compte au cours de l'enseignement précédant la passation du travail significatif ou au cours de l'élaboration de celui-ci. Si son emploi n'était pas du tout évoqué, la question de son utilisation n'intervenait qu'en fin d'entretien.

Pour certains thèmes (par exemple, le déroulement de l'enseignement avant le travail significatif ou l'engagement dans les innovations), l'entretien a privilégié les évocations spontanées des enseignants et a évité les relances trop précises. Dans ce cas, les réponses relatent dès lors des informations choisies par les personnes interrogées ; elles ne donnent pas des avis sur des aspects définis en détail avant l'entretien. Ce choix considère l'évocation libre plus proche de ce que les personnes interrogées pensent ou font habituellement ; les questions précises incitent parfois à évoquer des pratiques tout à fait marginales. Les réponses données par les enseignants dans les entretiens ne sont donc ni exhaustives, ni exprimées systématiquement par chacun. Elles constituent davantage des pratiques suffisamment prégnantes pour être évoquées lors d'une entrevue portant sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation en *français-structuration*.

L'absence de questions structurées à certains moments des entretiens ne permet dès lors pas toujours de donner le nombre d'enseignants concernés par une réponse. Seules les informations données par les trente enseignants feront dès lors l'objet d'une telle indication chiffrée. Dans les autres cas, le nombre de mentions (signalant, soit que seuls quelques enseignants ont donné les indications, soit que plusieurs réponses étaient possibles) sera signalé et donnera une indication sur le nombre de réponses identiques.

TRAITEMENT DES INFORMATIONS

Les réponses aux entretiens ont été abordées au moyen du logiciel de traitement de données qualitatives *HyperResearch* (HR). Ce logiciel permet de coder les entretiens sans passer par une retranscription écrite des réponses, et de sélectionner directement les séquences audio dans lesquelles interviennent les informations. Des espaces (fenêtres textuelles) permettent d'inscrire, par ailleurs, toutes les informations utiles à l'explicitation du code ou, lorsque cela s'avère utile, à la transcription de certaines séquences d'entretiens. Ces espaces peuvent être également utilisés pour inscrire les remarques personnelles du chercheur. L'ensemble de ces indications permettent, lors de l'analyse des codes, d'étayer les indications au moyen d'une analyse de contenus, traditionnelle dans une démarche de recherche qualitative.

La détermination des codes a été faite, dans un premier temps, sur la base de trois entretiens intégralement transcrits. Cette opération a permis de dégager, d'une part les codes et, d'autre part une partie des thèmes et des sous-thèmes abordés par les répondants. Par la suite, le nombre de codes (chaque code correspondant à un type de réponse), de thèmes et de sous-thèmes a été complété progressivement, au cours de l'écoute des autres entretiens.

Lorsque l'ensemble des entretiens ont été classés, les codes ainsi que les compléments textuels ont été traités de manières différentes, selon le type d'analyse visé. Un premier traitement a consisté à rassembler les codes par thème ou sous-thème. Lorsqu'une question donnait lieu à des avis différents ou complémentaires (ce qui est majoritairement le cas lors d'un entretien semi-directif, les réponses dichotomiques étant peu fréquentes), les codes attribués aux réponses ont été regroupés. Par exemple, le thème *Raisons invoquées à la non-utilisation du PEV* rassemble les réponses *il y a suffisamment d'indications dans les brochures, mes nombreuses années de pratique suffisent, c'est un document trop général*, etc. Le logiciel a permis ainsi d'obtenir, d'une part, une répartition des différentes réponses codées par thème ou sous-thème définis sur la base des informations recueillies lors des entretiens et, d'autre part, un nombre d'enseignants ayant une réponse correspondant à un même code. Les résultats de ce type d'analyse thématique figurent dans la première partie du rapport.

Une seconde analyse a ensuite été effectuée. L'intention de départ était de confronter les informations apportées par les enseignants à un référentiel de compétences existant. Cette comparaison visait à dégager les proximités et les écarts entre les demandes institutionnelles ou professionnelles et les pratiques déclarées. Deux référentiels auraient pu être utilisés : celui du Département, figurant dans le *Cadre général de l'évaluation* (DFJ, 2005), et celui de la Haute école pédagogique (HEP, 2008). Après plusieurs essais, une comparaison entre les informations recueillies et le référentiel de la HEP s'est avérée irréalisable. La principale difficulté tenait au niveau de langage utilisé dans le document HEP. Une compétence professionnelle est toujours exprimée de manière globale et multi-dimensionnelle. Par exemple, la compétence *Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du Plan d'études* se décline en huit composantes, dont *Maîtriser les savoirs à enseigner et les sélectionner en regard des finalités, des compétences visées ainsi que des contenus du Plan d'études* (p. 8). Interroger la mise en œuvre dans les pratiques de cette compétence et des composantes qui lui sont associées ne peut se réaliser qu'au travers d'une observation détaillée de nombreux descripteurs (révélateurs de la compétence) susceptibles de rendre compte de la multi-dimensionnalité de la ou des compétences choisies. Les entretiens semi-directifs n'avaient pas été conçus dans ce sens. La recherche n'avait pas pour but de « creuser » de manière détaillée une ou plusieurs compétences professionnelles (ce qui aurait demandé probablement plusieurs entretiens par enseignant et des observations directes dans leur classe), mais de décrire, de manière plus générale et linéaire, l'historique d'une épreuve d'évaluation, le contenu de celle-ci ainsi que l'enseignement qui la précède.

Une comparaison avec le *Cadre général de l'évaluation* s'est, elle aussi, avérée peu adéquate mais pour d'autres raisons. Exprimées au travers d'un vocabulaire plus précis et plus concret, les attentes du Département se rapprochent davantage des indications pratiques données par les enseignants. Mais entreprendre une comparaison fine entre elles aurait conduit à une évaluation des pratiques d'enseignement et d'évaluation des enseignants et à une répartition de celles-ci selon leur proximité ou leur éloignement avec les attentes institutionnelles. La recherche ne visait pas davantage ce but et une étude évaluative de ce type ne pourrait se satisfaire d'une méthodologie essentiellement qualitative et d'un nombre restreint d'entrevues. Un échantillon d'enseignants beaucoup plus important, consultés par questionnaire ou par entretien, aurait été alors plus adéquat.

Nous avons souhaité tout de même tenter, au-delà du regroupement des réponses codées par thème, un regroupement des informations recueillies par caractéristiques professionnelles. Il fallait donc, pour cela, définir des caractéristiques, ainsi que des descripteurs associés à chacune d'entre elles, sur la base des réponses fournies lors des entretiens, tout en gardant en toile de fond les attentes institutionnelles décrites dans les documents officiels du Département et de la HEP. Une fois les caractéristiques et les descripteurs définis, le logiciel *HyperResearch* a été utilisé pour déterminer les entretiens concernés par telle ou telle caractéristique professionnelle. La définition des caractéristiques et de leurs descripteurs, la détermination des entretiens dans lesquels figurent ces indications et l'analyse des résultats figurent dans la seconde partie du rapport.

ORGANISATION DU DOCUMENT

Le document est organisé en deux parties. Dans la première, le regroupement des réponses aux différentes questions posées lors des entretiens donne une « image » par thème des pratiques d'enseignement et d'évaluation déclarées par les enseignants interrogés. La seconde partie aborde le regroupement des réponses par caractéristiques professionnelles ; elle met en évidence, d'une part, la présence ou non de celles-ci dans les entretiens et, d'autre part, elle permet d'interroger la présence éventuelle de liens entre elles.

PREMIÈRE PARTIE

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION PAR THÈME

Dans cette première partie, les informations apportées par les trente enseignants consultés sont réparties en trois chapitres, correspondant aux différentes parties du canevas de l'entretien, restituées dans un ordre chronologique. Le premier évoque la phase d'enseignement qui précède la passation du travail significatif, le second décrit le contenu et les modalités de réalisation de celui-ci et le troisième aborde l'engagement dans l'innovation.

1. L'ENSEIGNEMENT PRECEDANT LA PASSATION DU TRAVAIL SIGNIFICATIF

Le déroulement de l'enseignement qui a précédé la passation du test significatif a été principalement abordé, dans les entretiens, sous l'angle de l'organisation du travail, des ressources utilisées par l'enseignant et du rythme de travail des élèves.

1.1 L'ORGANISATION DU TRAVAIL EN CLASSE

Trois types d'organisation du travail sont cités par les enseignants : le travail frontal en collectif, le travail individuel et le travail par groupes de deux élèves ou plus. Au cours des semaines d'enseignement qui ont permis de préparer la matière évaluée dans le travail significatif, ces types d'organisation sont pratiqués conjointement et ne sont jamais évoqués de manière unique. Leur regroupement diffère cependant d'un enseignant à l'autre. Une alternance entre le travail collectif et individuel (lors de l'introduction d'un thème, pour réaliser les exercices ou pour les corriger) est largement représentée (18), alors qu'une alternance entre le travail collectif, par groupe et individuel est citée moins souvent (12). Quelques enseignants, ne favorisant pas le travail par groupes lorsqu'ils enseignent le *français-structuration*, relèvent que cette modalité de travail est plus fréquemment choisie dans d'autres branches telles que le *français-expression* ou les *mathématiques*.

En début de leçon, le travail collectif demeure l'organisation privilégiée du travail. Pour plusieurs enseignants (16 mentions), une leçon introduisant une nouvelle notion ou un nouveau thème débute par un « rappel du connu », permettant aux élèves de se souvenir des anciens apprentissages. La matière remémorée porte sur une ou plusieurs notions (par exemple, dans le but de revoir des règles d'accords) ou encore sur le contenu plus étendu de chapitres abordés précédemment. Ce rappel est en principe suivi de nouvelles explications collectives, puis de la réalisation d'exercices individuels dans la brochure. Certains enseignants n'évoquent pas spontanément ce rappel, mais leurs pratiques s'en approchent. Par exemple, ils introduisent par une activité

orale collective la théorie figurant dans la brochure. Ce travail permet, selon un enseignant, d'aider les élèves à dégager puis à verbaliser plus clairement les règles de fonctionnement de la langue. Quelques enseignants (8 mentions) lisent les consignes, voire les reformulent, avec l'ensemble de leurs élèves. L'objectif, relève un maître, est de les rendre conscients de ce qu'ils doivent faire. Une activité de découverte d'un sujet nouveau avec l'ensemble de la classe est évoquée par un peu plus du tiers des enseignants (11 mentions). Le travail collectif est également évoqué par quelques enseignants en cours ou en fin de leçon pour aborder les constats figurant dans la brochure (4 mentions).

La mise en commun de travaux de recherche, réalisés par groupe ou individuellement, est une pratique peu représentée (4 mentions). Ces enseignants évoquent un travail de recherche individuel entrepris sur la base de modèles (de production de phrases, de schéma narratif ou de tableau récapitulatif de la théorie) créés par l'enseignant. Deux maîtres évoquent une mise en commun dans le sens de l'institutionnalisation mettant un terme à une activité de type socioconstructiviste.

La fin de la leçon est souvent utilisée pour corriger collectivement des exercices réalisés en classe. Cette vérification peut se faire par échange de brochure entre les élèves ou par oral (chaque élève donnant une réponse à tour de rôle). La correction individuelle (évoquée le plus souvent en sus de la correction collective), effectuée soit par les élèves au moyen de corrigés, soit par l'enseignant en rassemblant les brochures ou au pupitre, est rarement citée. Certains enseignants (7 mentions) réalisent des tableaux comportant les éléments essentiels (règles à savoir ou simplification de la théorie) de la notion ou du thème étudié dans le but d'aider les élèves dans la réalisation de leurs exercices en classe ou à leur domicile ou encore lorsqu'ils doivent les corriger.

Si le travail se fait par groupes, il consiste à laisser travailler les élèves ensemble lorsqu'ils le souhaitent ou sur proposition du maître. Une véritable intention pédagogique n'est que rarement explicitée. Le travail par deux consiste, pour certains enseignants, à échanger sur les exercices ou à comparer les réponses. Pour d'autres, le groupe vise à inciter les élèves à partager sur une notion nouvelle, en utilisant leurs mots et leurs explications. Un enseignant évoque, au travers du travail en équipe, l'importance qu'il accorde à la collaboration et à la solidarité entre les élèves, alors qu'un autre parle de nécessaire « déstabilisation cognitive » apportée par le groupe.

1.2 LES RESSOURCES UTILISÉES EN CLASSE

L'enseignement qui précède la passation du travail significatif en classe se fait le plus souvent à l'aide d'un matériel riche et varié. Les enseignants complètent les moyens officiels en créant de nouvelles fiches ou en reprenant tels quels des exercices tirés d'ouvrages disponibles dans le commerce (Bled, Bescherelle, brochures Hatier), de matériel utilisé dans d'autres cantons (par exemple, la brochure neuchâteloise), de sites internet (du Québec, de Belgique et de Belgique), de journaux et de documents d'actualité ou mis à disposition par des collègues. L'utilisation exclusive des ouvrages et des brochures, figurant dans les listes officielles, est néanmoins citée par plusieurs enseignants (10 mentions).

L'utilisation des *Séquences didactiques* est relevée dans certaines classes (11 mentions) et fait l'objet de commentaires très divers d'un enseignant à l'autre. Si la souplesse des modules est vue comme un avantage et une incitation à ne pas réaliser les exercices dans l'ordre, elle peut aussi être déstabilisante et mener à « l'enlèvement ». Certains enseignants parviennent à créer des « ponts » entre l'*expression* et la *structuration*, alors que d'autres ne cherchent pas à le faire, n'y parviennent pas (manque d'idées) ou n'aboutissent pas. L'affirmation selon laquelle la *structuration* devrait être travaillée au travers de textes est rarement évoquée. Certains entretiens laissent percevoir l'intérêt que pourrait avoir ce matériel et émettent un fort regret quant au manque d'information et de formation sur son utilisation en classe.

Utilisation du Plan d'études

L'une des questions de l'entretien portait sur l'utilisation du *Plan d'études* pour organiser l'enseignement de l'année scolaire ou, en cours de travail, avant de préparer le déroulement des apprentissages sur un thème. Cette question, lorsqu'elle n'avait pas été abordée spontanément, a été posée en fin d'entretien. Certains enseignants n'ont ainsi fait aucune référence à l'emploi du programme lors de la préparation du travail significatif en *français-structuration*, alors que d'autres avaient déjà annoncé son utilisation au début ou en cours d'entretien⁵.

Le programme officiel n'est pas du tout utilisé par un petit nombre d'enseignants (4). Deux d'entre eux n'en ressentent pas le besoin car ils se réfèrent aux objectifs tirés du *Plan d'études*, distribués, pour l'un, par des collègues et, pour l'autre, par le chef de file. Les autres motifs évoqués concernent la référence aux exercices des brochures de *français* et à l'expérience professionnelle.

Quand on voit les exercices dans les brochures, on voit bien les objectifs ; ils sont simples, comme par exemple apprendre à écrire un mot ou conjuguer correctement un verbe.

Après des années d'enseignement, on n'a plus besoin de s'y référer.

On les regarde les premières années parce qu'on est inquiet, après ça roule.

À l'opposé, un petit nombre d'enseignants (6) utilisent fréquemment le *Plan d'études* et, en particulier, pour fixer le déroulement annuel du programme au début de l'année scolaire. Le document est aussi employé en cours d'année, soit pour vérifier les contenus avant une séquence de travail, soit pour formuler les objectifs qui figureront, par la suite, sur les travaux significatifs, soit encore pour préparer les tests communs. Ces enseignants considèrent généralement que les contenus du programme leur conviennent, même si certains d'entre eux regrettent qu'ils n'indiquent pas « une manière

⁵ Ces informations n'ont pas été codées au moment de l'écoute audio des réponses aux entretiens. Le nombre respectif des enseignants ayant évoqué l'utilisation du *Plan d'études* en cours ou en fin d'entretien reste dès lors inconnu.

d'enseigner ». L'aspect général des objectifs est vu parfois comme un avantage, laissant une liberté appréciable, parfois comme un handicap. Ce dernier avis est surtout développé par une jeune enseignante sortant de formation qui estime les objectifs du *Plan d'études* trop abstraits, notamment en grammaire : elle a téléchargé le programme valaisan, donnant davantage de détails. Elle s'étonne de la question de l'utilisation du programme qui lui est posée, car elle estime que les enseignants ont le devoir de le consulter.

La question du programme donne l'occasion à quelques enseignants d'aborder les difficultés liées à la variété de la terminologie en grammaire et au langage utilisé dans l'ensemble du document, jugé peu adapté aux élèves et aux parents.

Entre une référence régulière au programme et son oubli total, une majorité d'enseignants disent l'utiliser de manière occasionnelle (14) ou très réduite (6). Le *Plan d'études* est consulté (et parfois adapté) uniquement en début d'année pour rédiger les objectifs qui seront donnés aux élèves. Deux raisons sont principalement évoquées par les enseignants pour expliquer le faible emploi du *Plan d'études* : d'une part, les brochures officielles peuvent, à elles seules, définir les contenus à enseigner et, d'autre part, les connaissances professionnelles acquises de l'expérience fournissent les références nécessaires. Ces derniers maîtres estiment connaître le niveau de leurs élèves et avoir suffisamment d'années de pratique pour ne pas avoir à se référer au programme. Quelques enseignants donnent également comme motif leur bonne connaissance des attentes de la formation professionnelle ou l'aisance que rencontrent leurs élèves dans la recherche d'un apprentissage. Le *Plan d'études* a été particulièrement consulté, par certains, lors de sa diffusion en 2000 ou lorsqu'ils ont dû organiser l'enseignement dans un degré nouveau.

Le faible emploi du programme de *français* en *structuration* serait partiellement lié à la branche ; au cours des entretiens, certains enseignants estiment disposer de nombreuses brochures officielles ou de ressources personnelles et relèvent une utilisation plus soutenue du *Plan d'études* en *français-expression*, en *histoire*, en *géographie* ou en *musique*.

Les enseignants qui utilisent peu fréquemment le *Plan d'études* émettent des critiques sur son contenu qu'ils estiment incomplet, flou, peu compréhensible ou trop complexe. Pour ceux qui emploient souvent le programme, les objectifs sont parfois trop détaillés, parfois incomplets. Une remarque porte sur le besoin d'avoir des objectifs plus contrôlables, propres à rassurer les enseignants.

Compréhension du concept de compétence

Le *Plan d'études vaudois* inventorie et explicite les compétences visées et les compétences associées à construire dans chaque discipline. L'enseignement par compétence est constitutif des programmes actuels. Dès le début de son introduction, ce concept a rencontré de nombreuses difficultés de compréhension chez les enseignants. Il a donné lieu à des définitions variées, parfois touffues. Le trouble autour du sens de ce concept apparaît clairement au cours des entretiens. Souvent de manière peu assurée, la plupart des

enseignants interrogés pensent qu'ils évaluent des compétences dans le travail significatif choisi (17 mentions). Les explications sur le sens qu'ils donnent à ce concept montrent toute la difficulté à le cerner dans une pratique d'enseignement et d'évaluation. Certains maîtres parlent de leur difficulté à se mettre dans ce nouvel état d'esprit, du temps nécessaire pour appréhender ce vocabulaire et d'un concept très complexe faisant appel à plusieurs aspects difficiles à cerner. Un enseignant parle de quelque chose « de réutilisable par la suite » ou que « l'élève serait capable de refaire par lui-même ».

Les exemples concrets de compétences donnés par les maîtres interrogés sont la maîtrise des règles de la syntaxe, l'accord des verbes avec le sujet, le tri de catégories de mots, la recherche de familles, la mémorisation de l'orthographe, la transformation d'un adjectif en adverbe ou l'écriture de phrases. Quelques enseignants relèvent leur agacement devant leur incompréhension et le temps perdu parfois dans les discussions entre les enseignants pour déterminer ce qui est une compétence de ce qui ne l'est pas. Pour l'un d'entre eux, l'injonction d'un enseignement par compétence relève de la pensée magique « comme s'il suffisait de le vouloir pour le faire ou pour penser que c'est possible... ».

Utilité du Plan d'études

Si le *Plan d'études* est peu utilisé dans les pratiques enseignantes, nous pouvons penser qu'il allait être perçu comme un document inutile. Les avis recueillis sur son rôle donnent une image différente. Pour plus de la moitié des maîtres, et malgré de nombreuses critiques sur sa forme et son contenu, le programme est un guide nécessaire pour délimiter l'enseignement (17 mentions). Il constitue « la base du travail fait en classe » et « le garant d'une certaine cohérence cantonale ». L'utilité du programme est également perçue en tant que document rassurant les enseignants qui débutent dans la profession (4 mentions). Le PEV est « un phare pour les jeunes navigateurs ».

L'idée d'offrir un horizon (2 mentions) est également évoquée et traduit une image plus souple du programme. Pour ces deux enseignants, il s'agit certes d'une base mais donnant une direction générale qu'ils doivent remanier. Une distinction est faite entre l'horizon (« là où il faut aller ») et le chemin (« la marche à suivre ») pour y parvenir. Le *Plan d'études* n'indiquant pas de chemin à suivre, ce sont les moyens d'enseignement qui remplissent dès lors ce rôle, disent-ils.

Nous relevons ainsi que l'utilité du programme n'est pas systématiquement liée à son utilisation concrète pour planifier l'enseignement ou pour rédiger les objectifs évalués.

1.3 LE RYTHME DE TRAVAIL DES ÉLÈVES

Les exercices individuels d'application sont généralement réalisés par tous les élèves de la classe en même temps et suivent donc un rythme collectif. Un enseignant évoque une tentative de travail au travers d'un plan de semaine, avec des activités que chaque élève doit réaliser. Cette modalité ne l'a toutefois pas convaincu car les élèves se trouvent trop seuls face à leurs exercices. Pour

quelques enseignants, le rythme collectif instaure une dynamique ponctuée de questions et d'explications. Un travail individuel, au rythme de l'élève, dans la réalisation des exercices en classe n'est que peu cité (6 mentions). Le rythme d'exécution des exercices par les élèves tient donc largement compte de l'avancement de la classe.

Si quelques enseignants évoquent des rythmes de travail assez semblables, la majorité d'entre eux relèvent des différences notoires entre les élèves. La plupart (19 mentions) estiment que les exercices « en retard » doivent être terminés à domicile, en tant que devoirs. Certains relèvent que le travail à poursuivre n'est pas très conséquent, alors que d'autres parlent de « rattrapage » important. L'impression qui prévaut chez ces enseignants est que les exercices faits comme devoirs font partie du temps normal d'école et ne constituent pas du travail supplémentaire pour les élèves « lents », mais du travail en moins pour les élèves « rapides ». Pour parvenir à homogénéiser le temps de réalisation des tâches, les enseignants évoquent aussi l'aide directe en classe qu'ils apportent aux élèves ayant un rythme de travail plus lent (15 mentions). Ces élèves sont parfois proches du pupitre ou posent des questions au maître qui circule dans la classe. L'aide des parents ou l'incitation à prendre des cours privés ne sont que rarement cités.

Quelques enseignants résolvent la question de l'avancement du travail par une aide collective au tableau noir (1 mention), par groupes de deux élèves (3 mentions) ou de périodes de mise à niveau dans le cadre de l'horaire de la classe (2 mentions). Rares sont ceux qui évoquent une adaptation des exigences aux difficultés des élèves (2 mentions) ou une incitation à ce que l'élève corrige lui-même ses erreurs (1 mention).

Les élèves rapides dans l'exécution de leurs exercices continuent dans les brochures (6 mentions) ou font d'autres activités en *français* ou dans d'autres domaines (22 mentions). Ils peuvent également avancer dans leurs devoirs (7 mentions). La possibilité que ces élèves plus rapides que les autres soient mis à disposition des camarades ayant besoin d'explications supplémentaires est évoquée par quelques enseignants (5 mentions).

Tenir compte ou non des différences de rapidité dans la réalisation des exercices en classe ne donne pas encore d'informations sur l'aide apportée aux élèves rencontrant des difficultés récurrentes dans leurs apprentissages. Les possibilités de soutien interne ou externe sont très diverses d'une classe à l'autre. Lorsque des heures d'appui sont inscrites à l'horaire (7 mentions), elles peuvent être prises en charge par une maîtresse itinérante ou par l'enseignant lui-même. Leur durée va d'une demi-période à trois périodes par semaine. Ces moments servent souvent à préparer les tests. L'enseignant qui dispose de trois périodes de soutien à l'horaire utilise ce temps pour partager sa classe en deux groupes, l'un étant tenu par un maître d'appui. Un autre évoque un partage de l'enseignement : les maîtres se chargent d'un groupe d'élèves de 7^e, 8^e ou 9^e année qu'ils aident dans leurs apprentissages ou dans l'organisation de leur travail.

Le soutien peut ne pas être inscrit à l'horaire (7 mentions). Dans ce cas, il est dispensé par un maître ou une maîtresse d'appui itinérante, voire un

enseignant spécialisé, et a lieu en dehors des cours ; ce sont souvent les élèves eux-mêmes qui doivent s'y inscrire. Certains enseignants (12 mentions) évoquent la possibilité donnée aux élèves de venir avant ou après l'école pour poser leurs questions, faire leurs devoirs ou rattraper un test.

La palette de l'aide à disposition des élèves s'étend de l'absence totale de propositions (qu'elles soient internes ou externes à la classe) à une offre cumulée d'une ou plusieurs heures d'appui prévues à l'horaire, complétées de moments de soutien, en dehors des heures de classe. L'absence de mesures d'aide ou, au contraire, la superposition de plusieurs offres concernent indifféremment toutes les voies d'enseignement.

2. LE CONTENU ET LES MODALITES DE REALISATION DES TRAVAUX D'EVALUATION

Les entretiens abordent les différents types de travaux d'évaluation présents dans les classes. Moins d'un tiers des enseignants (9 mentions) évoquent spontanément la passation de tests formatifs. Lorsque ceux-ci existent, ils viennent en complément des travaux significatifs et des travaux assimilés. Quelques enseignants (3 mentions) parlent de tests préparatoires ou intermédiaires, avec ou sans notes.

La description faite de l'utilisation et de l'utilité des tests formatifs ou préparatoires indique que les objectifs de ces travaux sont les mêmes. Souvent identiques aux tests significatifs (forme et contenus), parfois avec un peu moins d'exercices, ils ne comportent généralement pas de notes et servent principalement à préparer les travaux-bilans notés. Ces évaluations supplémentaires sont perçues, par les enseignants qui les pratiquent, comme étant à l'avantage des élèves car elles visent à stimuler les apprentissages en classe et à domicile. Les travaux formatifs ou préparatoires sont décrits comme « une photo de l'état de la classe », « un jeu » ou « pour que l'élève se dise qu'il veut faire mieux la prochaine fois ». Pour un seul enseignant, l'évaluation formative ne correspond pas à un test mais à des exercices réalisés à domicile ou en classe, corrigés ensuite par l'élève. Cet enseignant ne met pas de notes non plus sur les travaux assimilés, mais des points qui, selon lui, indiquent mieux qu'une note globale les aspects compris ou à retravailler. Pour lui, la note est subjective (« on le sait aujourd'hui ») et l'enseignant « devrait être plus sur les variations des progressions que sur la note elle-même ».

Relevons aussi que si tous les enseignants interrogés évaluent les apprentissages de leurs élèves au travers de travaux significatifs, trois d'entre eux ont choisi de ne pas faire de travaux assimilés pour obtenir une note significative, comme le suggère le *Cadre général de l'évaluation (2005)* édité par le Département. Un maître évalue au moyen de travaux significatifs et formatifs ; les deux autres ne font que des travaux significatifs avec leur classe.

2.1 LES CONTENUS DES TRAVAUX

Les travaux significatifs choisis par les enseignants et les informations apportées lors des entretiens permettent d'aborder maintenant les contenus et les modalités de correction des travaux significatifs choisis, ainsi que la présence ou non d'une collaboration lors de la création des tests.

Matières évaluées

Le *Cadre général de l'évaluation* précise que, tout au long de l'année scolaire, « les enseignants évaluent le degré d'atteinte des objectifs par leurs élèves au moyen de travaux significatifs » (p. 10). Chacun de ces travaux fait l'objet d'une note globale; il doit porter sur un ou plusieurs objectifs dits fondamentaux et permettre « de vérifier si l'élève est capable de mobiliser ses ressources et ses connaissances pour résoudre des situations complexes » (p. 10). La possibilité de prendre en compte des travaux vérifiant uniquement l'acquisition de connaissances ou de techniques spécifiques peut se réaliser au travers des travaux dits assimilés. Cet ensemble de travaux fait également l'objet d'une note globale (cette fois obtenue en établissant la moyenne des notes), prise en compte au même titre que les notes des travaux significatifs.

Même si la plupart des enseignants relèvent le fait que le travail choisi comme base pour l'entretien est conforme à leurs pratiques d'évaluation habituelles, nous ne pouvons pas en déduire que cet unique test traduit fidèlement la forme et les contenus de leurs évaluations-bilans, réalisées tout au long de l'année scolaire. Il s'agit dès lors de prendre les informations qui vont suivre comme une image partielle des pratiques d'évaluation du *français-structuration* en 7^e année et, plus particulièrement, de certaines formes et de certains contenus des travaux significatifs réalisés dans cette branche.

Les travaux significatifs choisis par les trente enseignants portaient sur les matières présentées dans le tableau 1.

La majorité des travaux significatifs (19) portent sur une seule matière du *français-structuration*. La grammaire (textuelle ou de phrase) est la branche la plus fréquente (10). Les autres tests évaluent les apprentissages des élèves dans deux, trois ou quatre matières différentes. Deux travaux ajoutent une production de texte (écriture d'une carte postale, rédaction d'une petite histoire) aux items portant sur une ou plusieurs matières, alors qu'un test porte essentiellement sur la rédaction d'une histoire. La simple production de phrases, généralement sur la base de mots indiqués par l'enseignant, n'est pas prise en compte en tant que production de texte.

Les matières, signalées généralement sur les travaux significatifs, correspondent le plus souvent aux intitulés des différentes brochures dans lesquelles celles-ci ont été travaillées en classe. En fait, les exercices travaillés dans les fascicules recouvrent des notions pouvant se trouver dans différentes matières. Par exemple, des exercices sur l'accord des participes passés figurent aussi bien dans un test en grammaire qu'en orthographe.

Tableau 1 : Matière(s) évaluée(s) dans le travail significatif en français-structuration choisi par l'enseignant comme base à l'entretien

| Nombre d'enseignants (N=30) | Grammaire | Orthographe | Vocabulaire (lexique) | Conjugaison | Production de texte |
|-----------------------------|-----------|-------------|-----------------------|-------------|---------------------|
| 10 | x | | | | |
| 4 | | x | | | |
| 4 | | | x | | |
| 1 | | | | x | |
| 2 | x | x | | | |
| 2 | | x | | x | |
| 2 | x | x | | x | |
| 2 | x | x | x | x | |
| 1 | | | | x | x |
| 1 | x | x | | x | x |
| 1 | | | | | x |

Types de question

Lorsque les enseignants décrivent le type d'exercices ou de tâches proposés aux élèves dans les travaux significatifs, la plupart évoquent leur similitude avec les brochures officielles (15 mentions). Les items peuvent également être tirés d'un autre matériel (fiches, ouvrages de référence, etc.) et complétés par des exercices inventés par le maître (12 mentions). Plus rarement, les travaux significatifs sont constitués de questions ou de tâches éloignées de la forme proposée dans les brochures (3 mentions). Parmi ce dernier type de tests figurent une production de texte, une recherche de mots de vocabulaire dans le dictionnaire (sens, synonymes, mots de la même famille) et une dictée avec possibilité d'utiliser la brochure *Accords et transcription* (OAT) ou le dictionnaire.

Présence d'objectifs sur le test

La plupart des enseignants (17) n'ont pas indiqué les objectifs visés sur le travail significatif choisi. Certains d'entre eux considèrent que les élèves connaissent déjà suffisamment la demande ; d'autres estiment que les intitulés des questions, figurant sur le test, constituent les objectifs du contrôle. Quelques-uns relèvent que la lecture des objectifs du travail prend trop de temps et peut provoquer de l'inquiétude chez certains élèves.

Les enseignants qui mettent les objectifs sur le test ou fournissent une feuille à part, jointe au travail, sur laquelle ils figurent (13), semblent le faire assez systématiquement et non seulement pour le test en *français* choisi pour l'entretien. Dans la plupart des cas, les objectifs sont aussi transmis par écrit aux élèves, et plus rarement par oral, au moment de l'annonce du test.

Certains enseignants, n'indiquant pas d'objectifs sur le travail significatif, transmettent néanmoins ceux-ci d'une autre manière. Ils les communiquent notamment par oral (4 mentions) ou par écrit (3 mentions), au moment de l'annonce du travail significatif dans les jours ou les semaines qui précèdent la passation du test ou, par écrit (3 mentions), au début du thème abordé en classe. Quelques enseignants (2 mentions) estiment que la transmission écrite des objectifs généraux d'apprentissage aux élèves et à leurs parents en début d'année scolaire est suffisante. Au final, ce sont donc cinq enseignants qui font l'impasse sur une transmission explicite, par oral ou par écrit, des objectifs d'apprentissage, et vingt-cinq qui les communiquent, d'une manière ou d'une autre, en début et/ou en cours d'année scolaire.

Lorsque des objectifs sont transmis, la formulation de ceux-ci se base soit sur les brochures officielles soit sur le *Plan d'études valdois*. Les enseignants (11 mentions) qui s'appuient sur les brochures ou les notes méthodologiques évoquent une reformulation plus simple, plus détaillée ou plus parcellisée des indications. Les enseignants (9 mentions) qui se réfèrent essentiellement au programme évoquent parfois une liste rédigée par le chef de file et distribuée en début d'année. Si cette aide n'existe pas, l'utilisation du PEV se fait en équipe ou avec un collègue. Rares sont les enseignants qui abordent seuls le contenu du programme en vue d'indiquer les objectifs aux élèves. Dans chacun de ces cas, le travail de reformulation se fait, tout comme pour les enseignants se basant sur les brochures, par une simplification des indications. Les moyens officiels restent en ligne de mire et constituent l'un des éléments pris en compte. La référence au programme, qui contient des objectifs globaux souvent peu détaillés, semble nécessiter un travail plus important d'explicitation et d'établissement de priorités dans lequel interviennent « le bon sens » et l'expérience professionnelle, relèvent quelques maîtres.

Trois enseignants évoquent une formulation personnelle des objectifs à l'attention de leurs élèves, sans préciser davantage. Les autres maîtres (7) n'ont pas donné d'explications claires concernant ce point.

Relevons pour terminer que la présence d'objectifs sur le travail significatif ne détermine pas la manière de les formuler. Certains enseignants se basent sur les brochures officielles, alors que d'autres se réfèrent au *Plan d'études*, sans tendance marquée en faveur de l'une ou de l'autre pratique.

2.2 LES MODALITÉS DE CORRECTION

Les informations sur la correction des travaux significatifs, et notamment sur la fixation de l'échelle *a priori* ou *a posteriori* ainsi que sur les modifications que celle-ci peut subir en fonction des résultats des élèves, ont été données de manière diverse et imprécise lors des entretiens. La fixation de la note 4 (seuil de réussite sur une échelle de 6) est le seul aspect ayant donné lieu à suffisamment d'indications.

La note 4 est fixée différemment d'un enseignant à l'autre, comme l'indique le tableau 2 :

Tableau 2 : Fixation de la note 4

| Variantes | Nb. d'ens. |
|---------------------------------------|------------|
| Un peu plus de 50% de réponses justes | 1 |
| Entre 55% et 65% de réponses justes | 1 |
| À 60% de réponses justes | 4 |
| À 65% de réponses justes | 10 |
| À 66% de réponses justes | 1 |
| À 68% de réponses justes | 1 |
| À 75% de réponses justes | 4 |
| À un pourcentage fluctuant | 5 |
| « Au flair » | 2 |
| Par objectifs | 1 |

La majorité des enseignants (20) appliquent un pourcentage fixe pour établir la note 4. Le pourcentage choisi varie de 60% à 75% de réponses justes. Les autres (10) évoquent un pourcentage souple ou par objectifs.

Les commentaires des enseignants établissant la note 4 à 60% de réponses justes indiquent que ce choix correspond à la note 6 sur 10. Ce pourcentage représente un peu plus de la moitié du maximum et leur convient comme seuil de suffisance. Ils estiment que ce choix est tout à fait logique et qu'il provient, pour l'un d'entre eux, des indications données par la Haute école pédagogique.

La fixation de la note 4 à 65% ou 66% est justifiée généralement par une proportion (les 2/3) ou par l'emploi d'une règle de 3 (note maximale [6], divisée par le nombre de points total du test, multipliée par le nombre de points obtenus par l'élève). L'enseignant fixant la note 4 à 66% relève que ce pourcentage correspond à l'échelle de l'examen de fin de 9^e année fait par l'arrondissement. Il ajoute que ce pourcentage a été avalisé par les doyens de l'établissement.

La note 4 fixée à 75% traduit une volonté d'exiger plus que la moyenne. Selon les commentaires de certains enseignants, ce pourcentage a été décidé par la direction sur la base d'une norme cantonale. Les directives anciennes, provenant de l'établissement, donnaient une note 4 à 66%, mais « une certaine dureté se justifie maintenant que les élèves peuvent être promus avec 3 points négatifs dans leur bulletin annuel », relève un maître. Un autre enseignant indique que les échelles appliquées en *langues étrangères* dans le *Cadre européen* sont fixées à 70%.

Le pourcentage des réponses justes exigées par certains enseignants peut encore être fluctuant ou déterminé « au flair ». Il dépend alors principalement

de la difficulté du travail, des attentes de l'enseignant ou des résultats des élèves.

Un enseignant n'applique pas du tout de pourcentage aux travaux de ses élèves car il évalue par objectif. Dans ce cas, la note 4 est obtenue en fonction d'un nombre d'objectifs atteints, variable selon les tests.

2.3 LA COLLABORATION LORS DE LA CRÉATION DES TRAVAUX

La collaboration entre collègues est largement encouragée par le Département. Les entretiens ont permis d'aborder cette question dans le cadre de l'élaboration des travaux significatifs.

Le test choisi pour l'entretien a majoritairement été créé par l'enseignant seul (19). Le motif le plus souvent évoqué est l'inadéquation de son travail (approche didactique, matériel utilisé, manière d'évaluer, rythme des apprentissages) avec celui de son ou de ses collègues. Certains maîtres affirment être des individualistes et tenir à leur liberté. La préparation commune des tests les obligerait à se plier à certains choix qui ne leur correspondraient pas. Parmi ces enseignants travaillant en solitaires (tout au moins lors de la préparation du test choisi en *français-structuration*), quelques-uns (4) affirment souhaiter un partage mais ne pas pouvoir le réaliser. Les raisons évoquées sont la présence d'un seul enseignant du degré et de la voie dans l'établissement, une demande de collaboration refusée par le ou les collègues, ou le fait que l'enseignant débute dans son travail et qu'il a pris une autre direction que ses collègues.

Lorsque le travail significatif est réalisé avec un collègue ou en équipe de trois ou quatre enseignants (11), des échanges préalables ont lieu sur le déroulement de l'enseignement ou le contenu des tests (matière, objectifs, etc.). Généralement, la rédaction du test (ou les modifications apportées à un ancien test) est alors confiée à un seul enseignant, puis discutée à nouveau en équipe, en vue de l'adapter aux différents vœux du groupe.

Le rôle du chef de file

La présence et le rôle du chef de file dans les établissements sont indiqués dans la Loi scolaire. Il s'agit d'un maître « choisi par le directeur pour assurer la coordination de l'enseignement dans une discipline déterminée, y compris avec les classes primaires de l'établissement lorsqu'elles existent » (art. 92). Le chef de file peut être un collègue suscitant les échanges et la collaboration dans l'établissement.

Lors des entretiens, dix enseignants n'annoncent pas la présence d'un chef de file de *français* dans leur établissement. Parfois, le doyen prend une partie de ses tâches et devient le référent du domaine, incite à échanger du matériel et organise des séances communes.

Vingt enseignants indiquent qu'un chef de file de *français* a été désigné dans leur établissement. Pour la moitié d'entre eux, ce maître, nommé par la direction, ne joue aucun ou peu de rôle auprès de lui-même et de ses collègues.

Les raisons évoquées sont la surcharge de travail et le manque de décharge horaire à disposition (difficulté à participer aux réunions de toutes les branches en VSO, double tâche de chef de file et de doyen, etc.). Les préférences de chaque enseignant en matière d'organisation du travail et le flou qui entoure le rôle du chef de file dans l'établissement sont les deux autres raisons citées.

Les dix enseignants bénéficiant d'une présence active du chef de file de *français* dans leur établissement relèvent que ses tâches sont le plus souvent multiples. Ils citent l'organisation de séances de réflexion communes (par exemple, définition d'une nomenclature des termes utilisés en grammaire dans le but de définir une terminologie commune au niveau de l'établissement), de présentation (nouveau matériel), d'information (sur les dernières directives officielles, en tant que porte-parole à l'extérieur de l'école) et d'élaboration ou de planification (grille d'évaluation, coordination des épreuves communes, rédaction des travaux significatifs, définition du fil rouge de l'année en vue des ECR de fin de 8^e année). Parfois, le chef de file joue le rôle d'aide ponctuelle ou soutient l'élaboration d'un projet pendant quelques mois, à la demande d'un enseignant. Il peut être un relais avec le Département et participer aux séances d'information cantonales. Un maître relève que le nom de chef de file est très mal choisi car « ce n'est pas un chef, il n'a pas de position hiérarchique ».

Indépendamment de la présence ou non d'un chef de file de *français*, certains enseignants interrogés (8 mentions) ont exprimé des attentes concernant l'implication que celui-ci pourrait avoir dans l'établissement. La demande la plus fréquemment exprimée concerne la cohérence des pratiques au sein de l'établissement (réunifier les enseignants, par exemple autour de l'utilisation du PEV, contribuer à diminuer les écarts d'exigence entre les maîtres dans une même voie, favoriser la rédaction d'objectifs progressifs entre les trois voies). Ils souhaitent également que le chef de file joue un rôle moteur dans les échanges entre collègues (apprendre des autres, montrer qu'il y a d'autres manières de faire, échanger du matériel, pouvoir demander conseil) et dans l'évolution des pratiques (initiateur d'idées et d'actions, assurer la transition s'il devait y avoir de grands changements). Quelques enseignants (5 mentions) disent n'avoir aucune attente et ne souhaitent pas que le chef de file joue un rôle particulier dans leur établissement.

3. LES AVIS SUR LA REFORME SCOLAIRE

La réforme scolaire, engagée par le Canton de Vaud entre 1997 et 2003, comportait de nombreuses innovations en matière d'évaluation des apprentissages. La plupart des enseignants interrogés (27) ont exprimé leur sentiment général sur cette période et les éventuels effets qu'elle a occasionnés.

Les entretiens révèlent des différences importantes d'appréciation entre les maîtres. Un peu moins de la moitié d'entre eux (13) disent s'être bien adaptés aux changements successifs. Ils évoquent les aspects positifs de toute remise en question (« cela évite de s'endormir »), l'importance d'être parfois déstabilisés et le *challenge* que représentait le projet EVM. Ils se décrivent

comme des personnes ayant plutôt un caractère adaptable et souple. Quelques-uns évoquent un perfectionnement professionnel (SPES), un travail préalable dans le privé ou une participation aux zones pilotes, lors de la réforme scolaire des années 1970, qui aurait favorisé leur bonne adaptation aux innovations.

Malgré les difficultés rencontrées, des enseignants regrettent la mise à l'écart des idées nouvelles. Certains évoquent leur regret de ne plus pouvoir tenir compte de la progression des élèves dans leurs apprentissages (« les moyennes gommant les progressions ») ou l'abandon des grilles d'objectifs permettant de situer les difficultés rencontrées par les élèves :

Avec les notes et les moyennes, on sait juste si ça passe ou si ça ne passe pas ; on favorise les élèves qui ne travaillent que pour la note et qui calculent tout.

Le malaise exprimé par les enseignants (8) ayant mal vécu les années de réforme porte sur :

- des changements déstabilisants (trop rapides, donnant l'impression de ne pas être à la hauteur ; mépris pour ce qui se faisait auparavant ; impression d'enfoncer des portes ouvertes ; sentiment de tirer les élèves vers le bas ; grande angoisse) ;
- des relations difficiles avec les parents (une évaluation plus contraignante et plus difficile à justifier) ;
- des injonctions peu applicables en matière d'évaluation des apprentissages (limitée aux notes 3-4-5 ; lourdeur des quatre périodes ; nombre restreint de travaux significatifs ne permettant pas d'évaluer chaque objectif) ;
- des demandes de découverte de la matière, d'organisation et d'autonomie, dépassant les possibilités des élèves.

Au-delà des appréciations globales sur la réforme scolaire, les avis des enseignants sont tranchés entre ceux qui estiment n'avoir rien acquis de la mise en application des innovations dans leurs classes, et ceux qui pensent avoir retiré un ou plusieurs bénéfices de cette période. La plupart des enseignants (17 sur 27) sont de ce dernier avis et évoquent un ou plusieurs apports.

Le travail par objectif est le bénéfice le plus fréquemment cité (7 mentions). Même si cette manière de procéder était déjà pratiquée au préalable par plusieurs d'entre eux, la demande de formuler des objectifs de manière plus précise et de les transmettre aux élèves a été appréciée ; ils permettent à ces derniers de savoir ce qui va leur être demandé dans une évaluation. Pour quelques enseignants (4 mentions), la réforme a apporté une attention plus soutenue à l'élève, à son questionnement et à son cheminement dans les apprentissages. Pour d'autres (2 mentions), la relation avec les familles s'est intensifiée ; pour d'autres encore (2 mentions), le niveau des élèves est meilleur car « le fait que les élèves sachent de manière plus claire ce que l'enseignant attend permet d'être plus exigeant avec eux ».

La diversité des acquis de la réforme scolaire et leur influence sur leurs pratiques actuelles semblent ainsi importantes. En plus des bénéfices évoqués ci-dessus, certains maîtres relèvent des changements (14 mentions en tout) :

- dans leur manière de collaborer (en équipe au travers du conseil de classe, par la collaboration avec certains collègues) ;
- dans leur approche de l'évaluation (la note est moins une sanction, les points sont davantage pris en compte que les fautes, l'attribution des points ne donne plus lieu à un ergotage, les travaux peuvent être formatifs et donner lieu à des remédiations⁶, les échelles de correction sont plus souples, le comportement des élèves fait l'objet de commentaires) ;
- dans leur vision des élèves (regard plus soutenu, approche plus globale, plus grande liberté laissée dans certains choix, attention à ne pas les blesser) ;
- dans leur manière d'organiser leur enseignement (davantage de travaux de groupe) ;
- dans l'implication des parents au travers de la signature des travaux significatifs.

Deux ou trois bénéfices retirés de la réforme scolaire sont cités par six enseignants, et un maître évoque six acquis professionnels. Cette période de changements semble donc avoir marqué de plusieurs manières environ le quart des personnes qui se sont exprimées sur le sujet (27).

⁶ Mot, associé ici aux mesures d'aide, qui a la même racine que *remède* et qui, dans le domaine des Sciences de l'action, est synonyme d'action corrective (source : Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, F. Raynal, A. Rieunier, ESF, 1997).

DEUXIÈME PARTIE

REGROUPEMENT DES CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS

La première partie du document a proposé une synthèse des informations recueillies au cours des entretiens par thème et, à l'intérieur de ceux-ci, par type de réponse. Au travers des pratiques déclarées des trente enseignants consultés, ainsi que de l'analyse des tests choisis pour les discussions, elle documente les différents types d'enseignement et d'évaluation pratiqués en *français-structuration* en 7^e année.

La seconde partie du rapport reprend les mêmes informations (parfois en y adjoignant des indications existantes non traitées dans la première partie), mais en les abordant sous un angle différent. Pour cela, nous avons tout d'abord regroupé les différents codes attribués aux réponses obtenues pour déterminer différentes caractéristiques des pratiques enseignantes. Puis, nous avons entrepris une répartition des informations récoltées par caractéristique.

1. LA DETERMINATION DES CARACTERISTIQUES

Comme nous l'avons vu, les informations recueillies ont été codées au moyen du logiciel HR. Chaque réponse correspond à un code, comportant des chiffres et des lettres. Ce code est suivi d'une formulation verbale donnant, comme première indication, le thème traité et, comme deuxième indication, la réponse donnée (par exemple : 1.d.1 *Utilité du PEV – c'est un horizon*). Lorsqu'un thème fait l'objet de plusieurs réponses (ce qui est souvent le cas, puisque peu de questions étaient fermées), plusieurs codes sont attribués au même thème, chacun des codes définissant une réponse différente. Le regroupement de codes appartenant à un même thème donne ainsi ce que nous appellerons « un descripteur ». Un regroupement de descripteurs, choisis pour leur proximité, donnera, à son tour, une caractéristique des pratiques enseignantes.

Le tableau 3 donne un exemple du passage des codes chiffrés et verbaux aux descripteurs, puis des descripteurs à la caractéristique finale.

Tableau 3 : Exemple de codes chiffrés, de formulations verbales et de descripteurs aboutissant à une caractéristique de pratiques

| Codes | Formulations verbales attribuées aux réponses aux entretiens individuels | Descripteurs obtenus par regroupement de codes | Caractéristique des pratiques enseignantes |
|-------|---|---|--|
| 1.a.1 | Utilisation du PEV fréquente | a) Utilisation fréquente ou occasionnelle du contenu du <i>Plan d'études</i> pour planifier l'enseignement | Les pratiques enseignantes se caractérisent par une référence au <i>Plan d'études</i> |
| 1.a.2 | Utilisation du PEV peu fréquente | | |
| 1.b.1 | Manière de formuler les objectifs - PEV | b) Utilisation du contenu du <i>Plan d'études</i> pour rédiger les objectifs lorsque ceux-ci figurent sur le travail significatif choisi ou sont donnés par oral ou par écrit aux élèves ou aux parents | |
| 1.c.1 | Utilité du PEV - c'est un horizon | c) Estimation que le programme est utile | |
| 1.c.2 | Utilité du PEV - nécessaire pour délimiter l'enseignement | | |
| 1.c.3 | Utilité du PEV - pour informer les parents | | |
| 1.c.4 | Utilité du PEV - rassurant pour les enseignants qui débutent | | |
| 1.d.1 | Travaux significatifs faisant appel à des habiletés supérieures au niveau 3 | d) Evaluation des apprentissages au travers d'items faisant appel à des habiletés complexes | |

En réalisant ces regroupements pour l'ensemble des réponses aux entretiens, nous avons pu déterminer six caractéristiques de pratiques. Elles sont indiquées dans le tableau 4, complétées par leurs descripteurs respectifs construits de la même manière que dans l'exemple ci-dessus (voir également le document annexé).

Tableau 4 : Descripteurs et caractéristiques des pratiques enseignantes

| Descripteurs obtenus par regroupement de codes | Caractéristiques des pratiques enseignantes |
|---|---|
| a) Utilisation fréquente ou occasionnelle du contenu du <i>Plan d'études</i> pour planifier l'enseignement | 1. Les pratiques enseignantes se caractérisent par une référence au <i>Plan d'études</i> |
| b) Utilisation du contenu du <i>Plan d'études</i> pour rédiger les objectifs lorsque ceux-ci figurent sur le travail significatif choisi ou sont donnés par oral ou par écrit aux élèves ou aux parents | |
| c) Estimation que le programme est utile | |
| d) Evaluation des apprentissages au travers d'items faisant appel à des habiletés complexes | |

| | |
|--|---|
| a) Réalisation de travaux d'évaluation de types différents | 2. Les pratiques enseignantes se caractérisent par une variation des pratiques d'évaluation |
| b) Réalisation de travaux d'évaluation formatifs | |
| c) Fixation de la note 4 de manière souple et non définitive | |
| d) Prise en compte des résultats des élèves lorsque ceux-ci ne sont pas satisfaisants | |
| e) Prise en compte d'autres éléments que la note chiffrée lors de la décision de promotion | |
| a) Rappel ou synthèse des apprentissages abordés précédemment | 3. Les pratiques enseignantes se caractérisent par une adaptation des pratiques d'enseignement aux élèves |
| b) Organisation occasionnelle du travail en classe par groupes | |
| c) Réalisation des exercices dans les brochures au rythme de chaque élève | |
| d) Aide directe apportée par l'enseignant aux élèves en difficulté | |
| e) Proposition de remédiation aux élèves en difficulté | |
| a) Présence des objectifs du test sur le travail significatif choisi | 4. Concernant les objectifs du programme, les pratiques enseignantes se caractérisent par une information aux élèves et/ou aux parents |
| b) Communication par écrit ou par oral aux élèves des objectifs du travail significatif | |
| c) Communication par écrit ou par oral des objectifs du programme aux parents | |
| a) Attribution d'un rôle effectif au chef de file présent dans l'établissement | 5. Les pratiques enseignantes se caractérisent par une collaboration avec les pairs |
| b) Attentes exprimées quant au rôle que devrait remplir un chef de file | |
| c) Réalisation du travail significatif choisi avec un ou des collègues | |
| a) Utilisation des <i>Séquences didactiques de français</i> | 6. Les pratiques enseignantes se caractérisent par un engagement dans la nouveauté |
| b) Représentation étayée du concept de compétence | |
| c) Bénéfice(s) retiré(s) de la réforme scolaire | |
| d) Gestion de tout ou partie des innovations introduites au cours de la réforme | |

Ces six caractéristiques, constituées sur la base des réponses aux entretiens, ne sont, bien entendu, pas exhaustives et ne donnent pas un aperçu complet des compétences des enseignants. Elles sont déterminées, en amont, par les thèmes traités au cours des échanges et par les travaux significatifs en *français-structuration*, choisis comme base de discussion.

À propos des niveaux des items des travaux significatifs

Le descripteur *Evaluation des apprentissages au travers d'items faisant appel à des habiletés complexes*, figurant dans la première catégorie, doit être explicité. Les textes officiels (du Département et de la HEP) évoquent, tout comme le *Plan d'études*, un enseignement et une évaluation par compétence. La présence ou non de ce type d'approche dans les classes aurait dû être déterminée, d'une part, au travers des informations recueillies sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation lors des entretiens, et, d'autre part, par l'analyse des contenus évalués dans les travaux significatifs choisis comme base de discussion et laissés, par la suite, à notre disposition.

Cette présence n'a pas pu être établie pour plusieurs raisons. Lors des entretiens, les enseignants qui évoquent leur compréhension du concept de compétence relèvent bien davantage leur trouble et leur agacement face à un terme qu'ils estiment mal défini. Peu d'entre eux avancent une explication claire sur celui-ci. Dans les descriptions du sens donné à ce concept, malgré les difficultés à le définir, la plupart d'entre eux affirment cependant que le travail significatif choisi pour exemplifier leurs pratiques évalue des compétences. Or, l'analyse ultérieure des tests indique que les travaux significatifs choisis sont majoritairement éloignés d'une évaluation des apprentissages de ce type. Ainsi, dans le cadre de cette étude, la présence d'une évaluation par compétence n'a pas pu être perçue au travers des pratiques déclarées ou des travaux significatifs à disposition.

Relevons, sans entrer dans le débat sur la définition de ce concept, entraînant avec lui les difficiles distinctions entre connaissances, savoirs, capacités, aptitudes et habiletés, que la notion de compétence reste aujourd'hui encore polysémique. Certains chercheurs, tout en reconnaissant l'intérêt des réflexions qu'elle suscite, n'hésitent pas à parler de concept « fourre-tout » (De Ketele, 2006) ou de « caverne d'Ali Baba conceptuelle » (Crahay, 2007).

Les travaux recueillis méritaient toutefois une analyse attentive, tant leurs formes et leurs contenus semblaient divers et riches. Nous avons dès lors choisi d'utiliser les six niveaux de la taxonomie de Bloom pour définir le degré de complexité des items des tests. L'analyse montre que la majorité de ceux-ci est d'un niveau d'habileté simple, correspondant aux niveaux 1, 2 et 3 de la taxonomie. Aucun test ne comporte uniquement des items plus complexes. Nous avons alors choisi de considérer les travaux comportant quelques items de niveaux supérieurs comme appartenant à la catégorie des travaux significatifs faisant appel à des habiletés complexes.

Selon ce choix, vingt-cinq travaux comportent des items faisant appel à des habiletés simples et cinq travaux comportent un ou plusieurs items faisant appel à des habiletés complexes.

Avant d'aborder la répartition des informations recueillies lors des entretiens individuels selon les diverses catégories présentées ci-dessus, nous terminerons par une indication du nombre d'items par travail significatif (tableau 5) :

Tableau 5 : Nombre d'items par travail significatif

| Nb. d'items | 1 - 2 | 3 - 4 | 5 - 6 | 7 - 8 | 9 -10 | plus de 10 |
|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|------------|
| Nb. de TS | 6 | 5 | 10 | 4 | 4 | 1 |

Le nombre de questions dans un test s'étend de un à dix-sept. La moitié des travaux significatifs contient entre trois et six items.

2. LA REPARTITION DES INFORMATIONS SELON LES CARACTERISTIQUES DEFINIES

Une répartition des informations récoltées lors des entretiens individuels par caractéristique peut dès lors être entreprise.

Caractéristique 1 : Référence au Plan d'études

La référence au *Plan d'études vaudois* est évoquée dans les entretiens au travers de quatre descripteurs :

- a) l'utilisation fréquente ou occasionnelle du contenu du *Plan d'études* pour planifier l'enseignement ;
- b) l'utilisation du contenu du PEV pour rédiger les objectifs lorsque ceux-ci figurent sur le travail significatif choisi ou sont donnés par oral ou par écrit aux élèves ou aux parents ;
- c) le point de vue selon lequel le *Plan d'études* est utile (et ceci indépendamment d'une utilisation déclarée) ;
- d) la présence d'items faisant appel à des habiletés complexes dans le travail significatif choisi pour l'entretien.

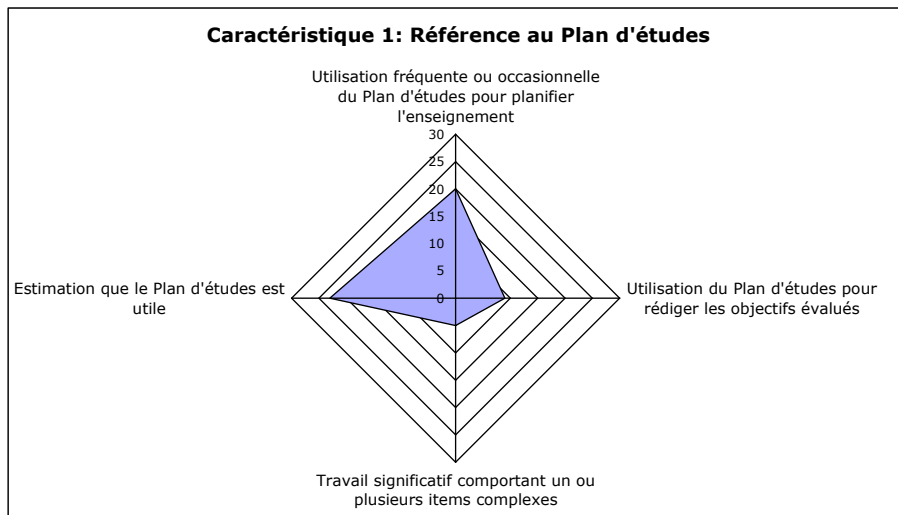
Les descripteurs de cette caractéristique peuvent être représentés dans le graphique ci-contre⁷ :

Dans les entretiens, la référence au *Plan d'études* est principalement évoquée au travers de deux descripteurs : les avis positifs sur l'utilité du programme et, de manière plus concrète, l'annonce d'une utilisation du contenu de celui-ci pour planifier l'enseignement. Ces deux descripteurs sont fréquemment évoqués puisqu'ils apparaissent, soit l'un, soit l'autre, soit les deux, dans les deux tiers des entretiens. Ils ne se recouvrent pas complètement. Un avis positif sur l'utilité du programme ne se double pas toujours de son utilisation concrète dans la planification de l'enseignement.

L'utilisation du programme pour rédiger les objectifs évalués est, par contre, peu évoquée. L'analyse des travaux significatifs, et la présence ou non

⁷ Il ne s'agit pas ici de considérer la fréquence du descripteur par rapport au nombre total d'entretiens (30) car les informations n'apparaissent pas toujours dans chacun de ceux-ci, mais de considérer la fréquence d'un descripteur par rapport aux descripteurs de la même caractéristique.

d'objectifs sur ceux-ci, montre que les avis positifs sur l'utilité du *Plan d'études* ne peuvent être reliés ni à son utilisation dans la planification de l'enseignement, ni à son utilisation pour la formulation des objectifs d'évaluation transmis aux élèves et/ou aux parents. Le *Plan d'études* est jugé utile pour informer les parents, constituer un horizon de développement ou être un référentiel rassurant pour les enseignants qui débutent leur carrière. Ainsi, lorsqu'un enseignant relève l'utilité d'un *Plan d'études*, ce n'est donc pas toujours parce qu'il l'utilise dans sa propre pratique.



Par contre, les entretiens qui évoquent l'utilisation du programme pour la rédaction des objectifs évalués relèvent, conjointement, l'utilisation de ceux-ci pour planifier l'enseignement.

Comme nous l'avons vu, les travaux significatifs comportant des items faisant appel à des habiletés complexes sont peu nombreux (5). Les enseignants qui ont choisi un test de cet ordre comme base à l'entretien n'évoquent pas toujours l'utilisation du *Plan d'études* pour rédiger les objectifs évalués. Nous aurions pu penser que la rédaction de travaux d'évaluation complexes s'appuie systématiquement sur le programme, exprimé en termes de compétences à acquérir, ce qui n'est pas le cas. Les objectifs évalués ne figurent également pas toujours sur ces quelques travaux comportant des items majoritairement complexes.

Un avis positif sur l'utilité du programme, l'annonce d'une utilisation de celui-ci pour la planification de l'enseignement et pour la rédaction des objectifs évalués figurent conjointement dans deux entretiens. Par ailleurs, les tests choisis par ces deux enseignants comportent une majorité d'items complexes. Deux entretiens évoquent donc tous les descripteurs de cette caractéristique professionnelle.

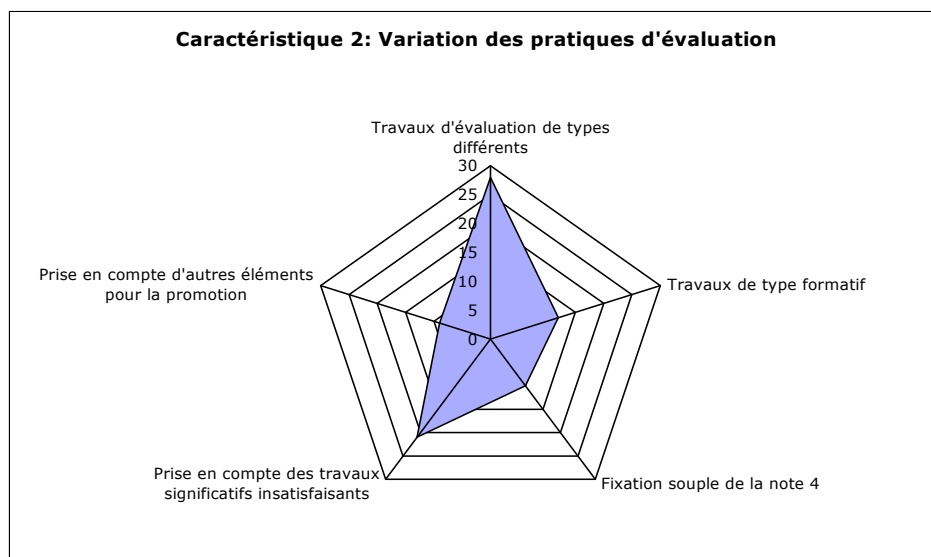
Caractéristique 2 : Variation des pratiques d'évaluation

La variation des pratiques d'évaluation fait référence à la variété des travaux, à des modalités de correction souples et à une décision de promotion prenant en

compte d'autres informations que les notes chiffrées. Elle comporte les descripteurs suivants :

- a) la réalisation de travaux d'évaluation de types différents (par exemple des travaux significatifs et travaux assimilés ou des travaux significatifs et des travaux formatifs) ;
- b) la réalisation de travaux d'évaluation formatifs ;
- c) une fixation de la note 4 de manière souple et non définitive ;
- d) la prise en compte des travaux des élèves lorsque ceux-ci ne sont pas satisfaisants ;
- e) la prise en compte d'autres éléments que la note chiffrée lors de la décision de promotion.

La répartition des informations données lors des entretiens par descripteur, est la suivante :



La variation des pratiques d'évaluation se traduit surtout par une variété de types de travaux d'évaluation (travaux assimilés, préparatoires, formatifs, en plus des travaux significatifs) et par une adaptation des travaux significatifs insatisfaisants (modification de l'échelle de correction, changement d'un travail significatif en travail formatif, second travail et prise en compte des deux notes). Relevons que, dans cette variété de tests, l'évocation de travaux formatifs reste peu fréquente. La fixation de la note 4 de manière souple (au flair, à un pourcentage fluctuant, un peu plus de 50% de réponses justes) est une pratique peu courante. La prise en compte d'autres éléments que la note chiffrée lors de la décision de promotion en fin d'année scolaire est aussi marginale.

Plus de la moitié des entretiens évoquent conjointement une variété des travaux d'évaluation et une souplesse dans les modalités de correction (prise en compte des TS insatisfaisants). Sauf dans un cas, la prise en compte

d'autres éléments que la note chiffrée en fin d'année, au moment de la décision de promotion, est évoquée conjointement à une variété des travaux et/ou à une souplesse dans la correction. Une approche globale des élèves lors de leur promotion, faisant place (en plus des chiffres) à des éléments individuels ou contextuels, semble s'accompagner de pratiques d'évaluation plus variées et plus souples en cours d'année.

La quasi-totalité des entretiens qui évoquent une note 4 fixée de manière souple abordent conjointement une adaptation des résultats des travaux significatifs, lorsque ceux-ci ne sont pas satisfaisants. Une souplesse dans l'appréciation de la valeur attribuée à la note 4 semble favoriser une approche non définitive des résultats des élèves à un test.

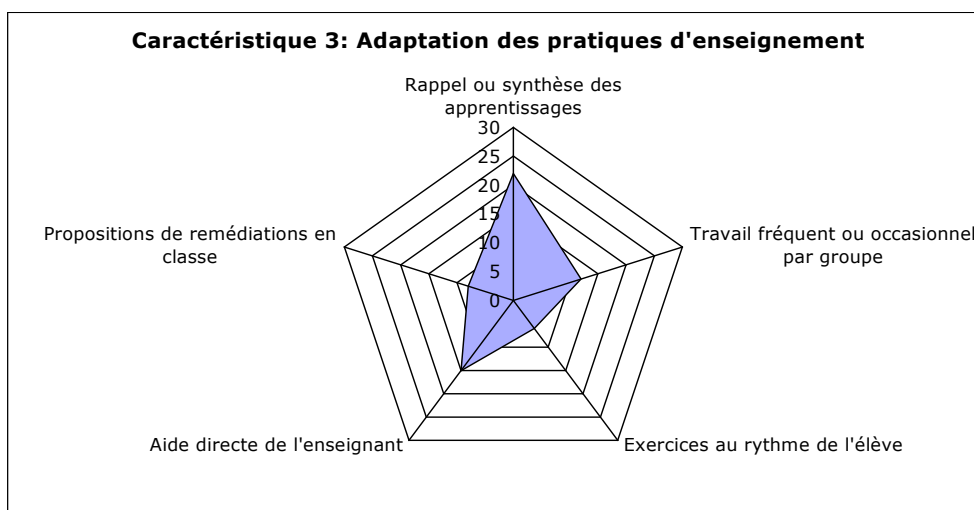
Pour terminer, un entretien évoque simultanément les cinq descripteurs et se caractérise donc particulièrement par une variation des pratiques d'évaluation.

Caractéristique 3 : Adaptation des pratiques d'enseignement aux élèves

L'adaptation des pratiques d'enseignement aux élèves concerne la variété de l'enseignement et la différenciation pédagogique. Les descripteurs de cette caractéristique sont :

- a) le rappel ou la synthèse des apprentissages abordés précédemment en début de leçon ;
- b) l'organisation occasionnelle du travail des élèves en classe par groupes ;
- c) la réalisation des exercices dans les brochures au rythme de l'élève ;
- d) l'aide directe apportée par l'enseignant en classe aux élèves en difficulté ;
- e) la proposition d'exercices ou d'activités de remédiation aux élèves en difficulté.

La répartition des informations données lors des entretiens pour chaque descripteur est la suivante :



Le point fort de l'adaptation de l'enseignement aux élèves est le rappel ou la synthèse des apprentissages abordés lors des leçons précédentes. Certains entretiens évoquent, par exemple, la réalisation, par l'enseignant, de tableaux comportant les notions ou les règles essentielles à retenir. L'aide directe de l'enseignant pendant les cours est moins fréquemment citée, tout comme une organisation fréquente ou occasionnelle du travail par groupes. Les informations apportées lors des entretiens indiquent encore que les activités de remédiation sont très peu présentes, tout comme la réalisation des exercices au rythme de l'élève.

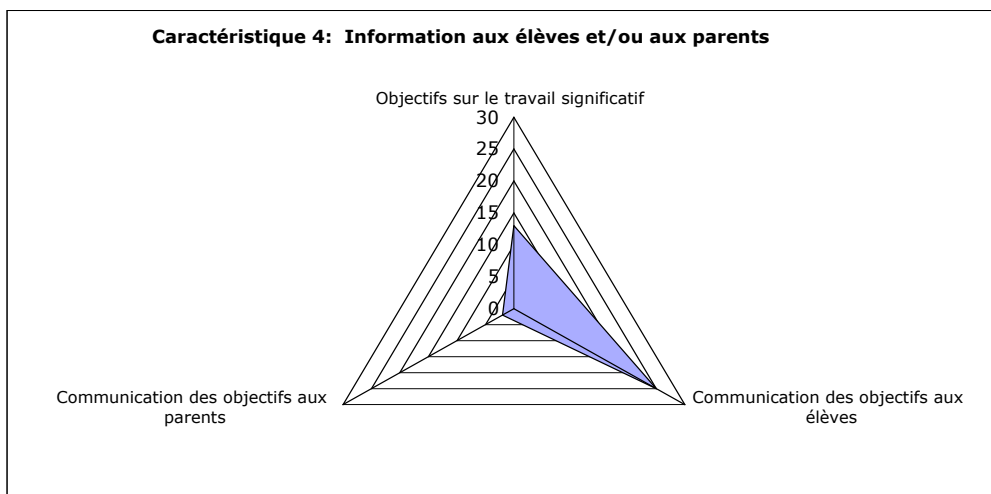
Environ trois quarts des entretiens évoquent au moins un descripteur faisant référence à un enseignement varié (rappel du connu, travail par groupes) et faisant référence à une différenciation pédagogique (respect du rythme de l'élève, aide directe en classe, proposition d'activités de remédiation). Mais les deux descripteurs déterminant une variété dans l'enseignement, tout comme les trois descripteurs évoquant la différenciation de l'enseignement, ne sont jamais abordés conjointement. Dans la plupart des entretiens, un seul descripteur est cité en rapport avec la variété des travaux et/ou avec la différenciation pédagogique. Aucun entretien n'aborde donc tous les descripteurs de cette caractéristique. L'adaptation des pratiques d'enseignement aux élèves est donc décrite par « petites touches » et semble se pratiquer le plus souvent de manière restreinte.

Caractéristique 4 : Information aux élèves et/ou aux parents

L'information aux élèves et/ou aux parents est déterminée par trois descripteurs :

- a) la présence des objectifs sur le travail significatif ;
- b) la communication par écrit ou par oral des objectifs aux élèves ;
- c) la communication par écrit ou par oral des objectifs aux parents.

La répartition des informations récoltées dans les entretiens individuels est la suivante :



L'information aux élèves est donnée principalement au moyen d'une communication orale ou écrite des objectifs évalués. Elle peut avoir lieu à divers moments : en début d'année scolaire, au début du travail sur une matière et/ou en annonçant le travail significatif. Les objectifs apparaissent, quant à eux, sur un peu plus du tiers des tests. Plusieurs entretiens évoquent donc une information sur les objectifs qui seront évalués, sans pour autant que ceux-ci apparaissent sur le travail. Les objectifs (figurant dans le programme ou évalués) ne sont que très rarement communiqués aux parents. Lorsque c'est le cas, l'information se fait par écrit et, en général, en début d'année scolaire.

Les travaux significatifs choisis par les enseignants comportent entre un et six objectifs ; un peu plus de la moitié des travaux décrivent trois ou quatre objectifs. Les formulations débutent généralement par un verbe à l'infinitif tel que *transformer*, *classer*, *identifier*, *repérer*, *reconnaître*, *rechercher* ou *conjuguer*. Le verbe *maîtriser* est rarement utilisé, tout comme l'expression *être capable de...*

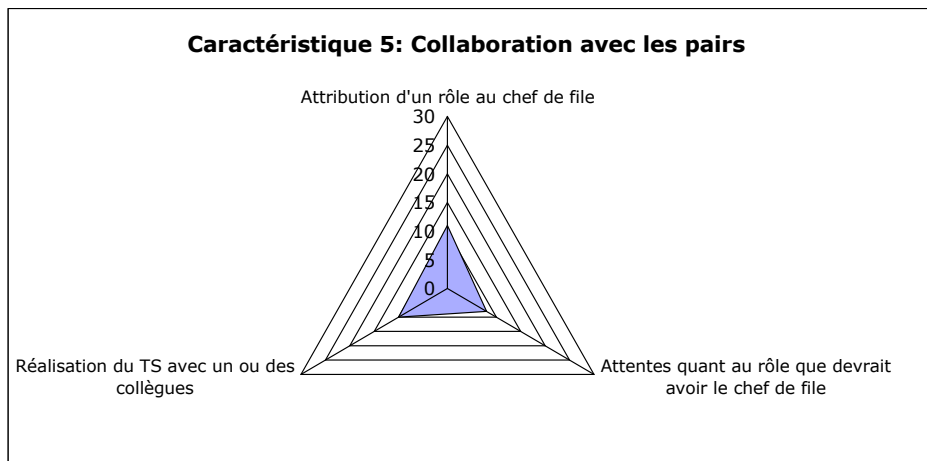
Un seul entretien évoque conjointement une communication orale des objectifs évalués en annonçant le test aux élèves, une communication par écrit de ceux-ci et une information écrite aux parents sur les objectifs du *Plan d'études* en début d'année scolaire. Les objectifs évalués figurent, par ailleurs, sur le travail significatif choisi par cet enseignant comme base à l'entretien.

Caractéristique 5 : Collaboration avec les pairs

La collaboration avec les pairs comporte trois descripteurs :

- a) l'attribution d'un rôle effectif au chef de file lorsque celui-ci est présent dans l'établissement ;
- b) des attentes exprimées quant au rôle que devrait idéalement remplir le chef de file ;
- c) la réalisation du travail significatif choisi avec un ou des collègues.

Cette caractéristique se répartit comme suit :



La collaboration entre pairs est évoquée sans accent particulier sur l'un des trois descripteurs. En tout, une vingtaine d'enseignants indiquent une collaboration active ; la majorité d'entre eux abordent un indicateur seulement et peu d'enseignants cumulent un travail commun avec le chef de file et une réalisation du travail significatif avec un ou plusieurs collègues.

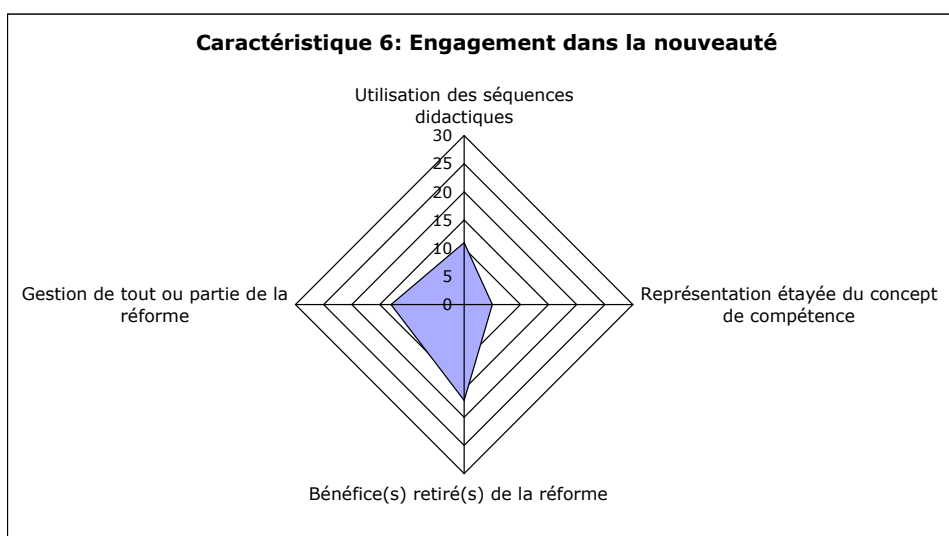
Un entretien évoque à la fois une collaboration effective avec le chef de file, des attentes accrues quant au rôle de celui-ci dans l'établissement et la réalisation en commun du travail significatif choisi pour l'entretien.

Caractéristique 6 : Engagement dans la nouveauté

L'engagement dans la nouveauté est constitué de quatre indicateurs :

- a) l'utilisation des *Séquences didactiques de français* ;
- b) la représentation étayée du concept de compétence ;
- c) les bénéfices retirés de la réforme scolaire EVM ;
- d) la gestion de tout ou partie des innovations introduites au cours de la réforme.

Cette dernière caractéristique se répartit comme suit :



Dans dix-sept entretiens, la définition du concept de compétence s'appuie sur le contenu du travail significatif choisi comme base à l'entretien. Pour ces répondants, les items de leur test évaluent des compétences. Après avoir analysé les travaux, cinq d'entre eux proposent aux élèves des questions complexes. Certains enseignants estiment ainsi que leur test évalue des compétences, alors que le travail significatif choisi pour l'entretien comporte essentiellement des items faisant appel à des habiletés simples.

Lorsque la réforme scolaire EVM est évoquée dans l'entretien, un seul bénéfice est généralement relevé (le bénéfice cité est différent d'un enseignant à

l'autre). Plusieurs bénéfices (2-3) sont décrits dans six entretiens et un entretien multiplie encore davantage les acquis personnels (6) de cette période d'introduction d'innovations. La gestion de tout ou partie de la réforme est également traduite le plus fréquemment par une seule description. Trois entretiens évoquent deux aspects à l'appui de leur affirmation.

Les deux tiers des entretiens relèvent ainsi un acquis de la réforme et/ou une gestion personnelle aisée de tout ou partie des innovations introduites par le Département. Ces deux indicateurs ne se recouvrent pas totalement ; les entretiens peuvent évoquer un bénéfice de la réforme scolaire, sans relever une gestion aisée de cette période, et inversement.

Lorsque la représentation du concept de compétence est étayée, une gestion aisée de tout ou partie de la réforme scolaire figure également de manière systématique dans l'entretien, à l'exception d'un enseignant n'ayant pas vécu cette période.

Pour terminer, trois entretiens relèvent l'engagement dans la nouveauté au travers de trois indicateurs et l'ensemble des indicateurs (4) figure dans un entretien.

CARACTÉRISTIQUES ET VOIES D'ENSEIGNEMENT

La répartition des informations récoltées lors des entretiens individuels selon les caractéristiques définies montre que certaines d'entre elles sont davantage investies par les enseignants. Il est évident que plus le nombre de descripteurs définissant une caractéristique est important, plus celle-ci est exigeante. Que la caractéristique comporte trois, quatre ou cinq descripteurs, peu d'entretiens évoquent cependant de manière conjointe l'ensemble des descripteurs d'une caractéristique.

Pour déterminer les pratiques plus ou moins fréquemment évoquées selon la voie d'enseignement, nous choisissons de ne pas considérer uniquement l'ensemble des descripteurs, mais de nous limiter à deux descripteurs lorsque la caractéristique en compte trois et à trois descripteurs lorsque la caractéristique en compte quatre ou cinq. Nous pouvons ainsi déterminer si les différentes caractéristiques professionnelles sont plus ou moins présentes selon les voies d'enseignement.

Quelques constats

Nous constatons ainsi que, globalement, les six caractéristiques sont abordées au travers de plusieurs indicateurs aussi bien dans des entretiens d'enseignants de la voie à options (VSO), de la voie générale (VSG) que de la voie de baccalauréat (VSB). Il n'y a pas de différences importantes entre les voies.

La caractéristique la plus fréquemment citée est l'information aux élèves et/ou aux parents (10 entretiens). Cette caractéristique est la seule qui montre une légère surreprésentation des enseignants de la voie générale. Viennent ensuite

les caractéristiques évoquant une référence au *Plan d'études* et une collaboration avec les pairs (7 entretiens pour chaque aspect), ainsi que l'adaptation des pratiques d'enseignement aux élèves et l'engagement dans la nouveauté (5 entretiens pour chaque aspect). La variation des pratiques d'évaluation est la caractéristique la moins évoquée (4 entretiens).

Pour terminer, si l'on observe l'apparition conjointe des six caractéristiques, nous relevons que trois entretiens évoquent trois caractéristiques différentes, alors qu'un entretien en aborde quatre et un autre cinq. Aucun entretien ne donne des indications concernant les six caractéristiques, selon la fréquence des indicateurs définie plus haut. Les entretiens qui abordent plusieurs caractéristiques de manière conjointe se répartissent comme suit (tableau 6) :

Tableau 6 : Caractéristiques évoquées conjointement dans un entretien et voies d'enseignement

| Caractéristiques | 1. Référence au <i>Plan d'études</i> | 2. Variation des pratiques d'évaluat. | 3. Adaptation des pratiques d'enseign. aux élèves | 4. Informat. aux élèves et/ou aux parents | 5. Collabor. avec les pairs | 6. Engagem. dans la nouv. |
|-------------------|--|---|--|---|--------------------------------------|------------------------------------|
| Entretien A (VSG) | | | X | X | X | |
| Entretien B (VSG) | | | | X | X | X |
| Entretien C (VSB) | X | | | X | X | |
| Entretien D (VSO) | X | | X | | X | X |
| Entretien E (VSG) | X | X | X | X | | X |

Pour ces cinq entretiens, l'évocation d'une caractéristique (par exemple, la référence au *Plan d'études*) n'est pas systématiquement en lien avec une autre ; la présence d'une caractéristique, même abordée au travers de plusieurs indicateurs, ne présage donc pas d'une autre. Cette remarque est également valable pour l'ensemble des entretiens de l'étude. Les pratiques professionnelles d'enseignement et d'évaluation sont éclatées en divers aspects, chaque entretien reflétant des caractéristiques professionnelles variées, dans des configurations différentes. L'analyse des informations récoltées lors des entretiens ne met pas ainsi en évidence des liens systématiques entre les caractéristiques définies.

SYNTHÈSE ET PROLONGEMENT

Plusieurs études sur la mise en application des réformes scolaires en Suisse romande ont mis en évidence des attitudes moins favorables à l'introduction d'innovations chez les enseignants du secondaire 1 (comprenant ici exclusivement les années 7 à 9) que chez les enseignants du primaire (Blanchet, 2004 ; Merkelbach, 2000 ; Soussi, Ducrey, Ferrez, Nidegger, & Viry, 2006). Si les informations récoltées dans cette étude confortent l'image d'un corps enseignant ayant des pratiques plutôt traditionnelles, elles apportent aussi quelques nuances.

Entre tradition et nouveauté, le regroupement des réponses aux entretiens par thème, figurant dans la première partie du document, indique des pratiques professionnelles parfois semblables, c'est-à-dire partagées par une majorité d'enseignants, parfois plus diverses. Les pratiques évoquées suscitent plusieurs étonnements et entraînent quelques questions.

Rappelons, au préalable, que les commentaires qui vont suivre concernent trente enseignants volontaires et portent plus particulièrement sur leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation en *français-structuration*.

Des pratiques semblables...

L'organisation du travail est une pratique homogène. Elle se déroule majoritairement selon une alternance entre le mode collectif (l'enseignant est devant la classe, il fait un « rappel du connu », explique la matière nouvelle, pose des questions, fait intervenir un élève au tableau noir) et le mode individuel (les élèves font des exercices dans les brochures, seuls à leur table). Le travail par groupes de deux ou de plusieurs élèves reste peu fréquent et ne semble pas se caractériser par une intention pédagogique. Les élèves ne travaillent pas ensemble pour mieux apprendre ou pour apprendre différemment mais, le plus souvent, pour faciliter la réalisation des exercices ou la correction de ceux-ci.

L'utilisation de ressources complémentaires aux brochures officielles, pour préparer un travail significatif à venir, est également une pratique largement partagée. Les exercices sont faits au rythme de la classe, ce qui nécessite l'instauration de moments de correction collective. Les exigences ne sont que très rarement adaptées aux difficultés rencontrées par certains élèves, tout comme il est rare de voir apparaître une incitation à l'autocorrection.

L'évaluation des connaissances des élèves est pratiquée de manière semblable au moyen de travaux assimilés ou de travaux significatifs, portant sur une matière (grammaire, orthographe, vocabulaire ou conjugaison), plus rarement sur deux, trois ou quatre matières. L'évaluation de celles-ci ne se pratique que très rarement au travers d'un texte. Les questions posées sont majoritairement proches des formulations contenues dans les brochures ou dans les ouvrages officiels. Une évaluation formative, sous forme de tests, n'est que peu citée.

Dans la plupart des cas, les objectifs évalués ne figurent pas sur le travail significatif choisi pour l'entretien. Les élèves connaissent suffisamment les attentes et les questions du test correspondent directement aux objectifs évalués sont les deux arguments le plus souvent évoqués. Relevons que la présence des objectifs sur les travaux était une demande du Département dans les années de réforme scolaire mais que cette indication ne figure plus dans le *Cadre général de l'évaluation* édité en 2005.

Lors de la correction des travaux significatifs, le seuil de suffisance pour obtenir la note 4 est majoritairement fixé en pourcentages de réponses justes ne se modifiant pas d'un test à l'autre. Selon les enseignants, les pourcentages fluctuent entre 60% et 75%. Ils sont définis en référence à la note 6 sur 10 ou selon une règle de trois, ou encore par volonté d'exiger davantage que la moyenne. Plusieurs enseignants légitiment leur choix par une validation extérieure provenant soit de personnes (les doyens de l'établissement, la direction), soit d'autres tests (échelle d'examen de fin de 9^e année fait par l'arrondissement, *Cadre européen des langues étrangères*), soit encore du Département (norme cantonale). Les autres entretiens évoquent un seuil de suffisance plus souple (pourcentages variables selon les travaux ou évaluation par objectifs), pour la constitution duquel le choix de l'enseignant reste entier.

Les modalités de réalisation du travail significatif choisi pour l'entretien sont également assez semblables. Les enseignants le rédigent généralement seuls. L'inadéquation supposée ou avérée de leur travail avec celui de leurs collègues est le motif le plus souvent émis.

Les pratiques décrites ci-dessus sont partagées, pour chacun des points, par environ deux tiers des enseignants interrogés. Cette constante peut surprendre. Ainsi, un tiers de l'échantillon (constitué, bien entendu, d'enseignants différents suivant les questions) se distancie de pratiques partagées par la majorité de leurs collègues, travaillant la même matière au même degré.

... mais aussi diverses

Certaines pratiques d'enseignement ou d'évaluation sont plus diverses. C'est notamment le cas de l'utilisation du *Plan d'études* qui se répartit en trois modalités différentes. Le programme est utilisé pour planifier l'enseignement (en début ou en cours d'année) de manière occasionnelle ou très réduite par une majorité d'enseignants (environ deux tiers). Une définition des contenus à enseigner figurant dans les brochures officielles ainsi que l'expérience professionnelle sont les deux arguments les plus fréquemment cités pour justifier cette utilisation restreinte. Les autres enseignants se répartissent, à part presque égale, entre ceux qui utilisent fréquemment le programme et ceux qui ne le consultent jamais. Cette répartition concerne l'utilisation du *Plan d'études* pour planifier l'enseignement; la référence au programme pour rédiger les objectifs évalués en classe n'est, quant à elle, que peu évoquée.

De manière surprenante, le *Plan d'études* est toutefois jugé inutile par peu d'enseignants. Si ce document officiel est considéré comme étant utile pour la majorité des répondants (23 mentions), cette opinion ne se traduit toutefois

pas toujours par une utilisation concrète du programme dans les pratiques d'enseignement ou d'évaluation.

Les mesures d'aide internes ou externes, pour les élèves éprouvant des difficultés scolaires, sont également diverses. Les moments d'appui inscrits à l'horaire (d'une durée allant du simple au triple) ne sont que peu évoqués. Tous les enseignants n'offrent pas à leurs élèves la possibilité de venir avant ou après l'école pour poser des questions. Bien des classes ne disposent d'aucune mesure d'aide, alors que d'autres cumulent plusieurs offres.

La transmission des objectifs enseignés et/ou évalués, rédigés sur la base du *Plan d'études*, des brochures, ou sans référence spécifique à ces documents, se réalise de différentes manières. Comme nous l'avons vu ci-dessus, peu de travaux significatifs contiennent explicitement les objectifs évalués. Ce mode de transmission n'est toutefois pas le seul. Les objectifs peuvent faire l'objet d'une communication orale ou écrite au début de l'année scolaire, au début des activités en classe sur un nouveau thème ou au moment de l'annonce du test. Transmis d'une manière ou d'une autre (et parfois de plusieurs manières différentes), aux élèves et/ou aux parents, les objectifs sont communiqués et peu d'enseignants font l'impasse totale sur leur transmission explicite.

Pour terminer, les avis récoltés concernant la période de réforme scolaire indiquent également des appréciations et des pratiques diverses. Un peu moins de la moitié des enseignants qui se sont exprimés sur le sujet (13/27) estiment s'être bien adaptés aux changements successifs. Quelques-uns regrettent l'abandon de certaines idées novatrices comme, par exemple, la prise en compte d'autres éléments que la note chiffrée lors de la décision de promotion de fin d'année scolaire. Dix-sept enseignants évoquent un ou plusieurs bénéfices concrets pour leurs pratiques d'enseignement ou d'évaluation actuelles. Le travail par objectif est le point le plus fréquemment cité.

Les caractéristiques professionnelles

Un second regroupement des réponses aux entretiens a permis de rassembler les indications proches et de les considérer comme des descripteurs déterminants, à leur tour, diverses caractéristiques professionnelles. Les informations ont permis de définir six caractéristiques de pratiques enseignantes.

L'apport de cette seconde partie de l'étude est une visualisation, sous forme graphique, de la fréquence des différents descripteurs d'une même caractéristique professionnelle. Ce regroupement permet également d'interroger plus systématiquement les liens éventuels entre les descripteurs (lorsqu'un entretien évoque tel descripteur, évoque-t-il également ou non tel autre ?) ainsi que les liens entre les caractéristiques.

Ce second regroupement permet un premier constat : les caractéristiques professionnelles ne sont pas reliées entre elles. Lorsqu'un entretien évoque une majorité de descripteurs déterminant une caractéristique, il n'aborde pas de manière systématique une majorité de descripteurs déterminant une autre

caractéristique. Cela signifie, par exemple, qu'un enseignant faisant référence au *Plan d'études* dans ses pratiques d'enseignement et d'évaluation n'est pas systématiquement enclin à communiquer les objectifs aux élèves et/ou aux parents ou à s'engager dans la nouveauté. Ce constat est, bien sûr, dépendant de l'échantillon constitué d'un nombre restreint d'enseignants. En portant sur un nombre plus important de répondants, une nouvelle étude pourrait révéler davantage de liens entre les caractéristiques et permettre, le cas échéant, la définition de profils professionnels.

La diversité partielle des pratiques constatées lors de l'analyse par thème se double d'une importante diversité des descripteurs construits sur la base des entretiens. À l'intérieur d'une caractéristique professionnelle, par exemple la collaboration avec les pairs, un nombre très restreint d'enseignants évoqueront à la fois la réalisation du travail significatif en équipe, l'attribution d'un rôle effectif au chef de file de français et des attentes quant au rôle de celui-ci dans l'établissement. Ils citeront l'un ou l'autre, exceptionnellement deux descripteurs et encore plus rarement (voire jamais) trois descripteurs. Ce second constat indique ainsi que les différents aspects des pratiques enseignantes (décrits selon les descripteurs retenus) ne semblent également pas être reliés entre eux.

Quelques étonnements et questions

Si la diversité des pratiques enseignantes a déjà été relevée dans plusieurs recherches, les informations recueillies dans cette étude suscitent quelques étonnements sur d'autres aspects. Les réponses aux entretiens sur les mesures d'aide proposées aux élèves en difficulté, l'évaluation du travail des apprentissages et le rôle du *Plan d'études* invitent à formuler quelques remarques et questions.

À propos des mesures d'aide

L'organisation traditionnelle du travail en classe, ponctuée de moments en collectif suivis d'exercices individuels, impose un rythme d'apprentissage commun. Beaucoup d'enseignants relèvent toutefois spontanément des différences de rythme entre leurs élèves, parfois très importantes, même lorsque le maître apporte une aide directe en classe. Une majorité de répondants (environ deux tiers) estiment que le retard pris sur l'exécution des exercices en classe doit être comblé par du travail à domicile, en complément des devoirs. Rattrapage peu important pour certains enseignants, il est estimé conséquent par d'autres. Les élèves rapides, quant à eux, poursuivent les exercices dans les brochures, réalisent des activités en *français* ou dans d'autres disciplines ou encore avancent dans leurs devoirs à domicile.

Comme nous l'avons vu précédemment, les élèves en difficulté des différents établissements ne bénéficient pas de mesures d'aide identiques. La palette s'étend d'une absence totale de propositions à une offre cumulée de plusieurs moments d'appui prévus à l'horaire de la classe, complétés par une possibilité d'appui en dehors des heures d'école.

Quelle que soit la voie d'enseignement suivie, les écarts entre certains élèves ayant de la facilité et d'autres qui rencontrent des difficultés récurrentes se creusent ainsi, d'une part, sous l'effet du retard pris dans les activités d'entraînement et, d'autre part, de la faiblesse, voire de l'absence, de mesures d'aide mises à disposition des élèves. Les exercices à finir à domicile, considérés par certains enseignants comme du temps d'école, font reposer sur les familles les difficultés de rythme que peuvent rencontrer certains élèves. Si l'encadrement des élèves en difficulté devait être particulièrement important dans les établissements situés dans des bassins de recrutement de milieux majoritairement défavorisés et concerner en priorité les classes à exigences peu élevées (plusieurs maîtres de VSO de notre échantillon ne disposent d'aucune aide externe à la classe), il devrait s'adresser également à tous les autres établissements et à toutes les voies d'enseignement. Les mesures d'aide internes et externes à la classe ne peuvent dépendre du lieu d'habitation. Chaque voie, même la plus prestigieuse, connaît son lot d'élèves rencontrant des difficultés à suivre le programme. Les appuis et le soutien scolaires visent au maintien de chacun dans la voie d'enseignement suivie, ou, le cas échéant, à une promotion dans une voie à exigences plus élevées.

La disparité des mesures d'aide entre les classes et l'absence d'actions harmonisées au niveau cantonal interpelle. Comment et sur quels critères sont prises les décisions d'alléger un horaire d'une classe pour y placer une période d'appui ou engager une personne extérieure, pendant ou après les heures d'école, pour apporter un soutien aux élèves en difficulté comme à ceux qui s'ennuient en classe ? Quelles réponses l'institution scolaire propose-t-elle pour prendre en compte les différences de rythme d'apprentissage et le fait que les élèves qui rentrent chez eux sans avoir pu terminer leurs travaux sont probablement les mêmes d'un degré à l'autre ? Lorsque les difficultés, ou, plus largement, les apprentissages scolaires se reportent sur des familles dont la culture, les habitus et les savoirs sont plus ou moins proches des attentes de l'institution, ne renforce-t-on pas les écarts entre les élèves qui réussissent et ceux qui perdent pied, parfois dès les premières années d'école ? Aborder ces questions permettrait d'envisager l'équité du système scolaire comme étant, en premier lieu, de la responsabilité et de l'engagement de l'institution. Les discours de l'école sur l'égalité des chances, présents par intermittence depuis plusieurs décennies, resteront vains s'ils ne sont pas accompagnés de prises de position politiques fortes et de mesures concrètes d'envergure.

L'évaluation du travail des élèves

Les entretiens évoquent les différents types d'évaluation des apprentissages pratiqués en classe. Peu d'enseignants (environ un tiers) évoquent des tests formatifs ou préparatoires, en complément des travaux sommatifs (significatifs ou assimilés). Le *Cadre général* (2005), élaboré par le Département, place pourtant l'évaluation comme étant « avant tout un outil au service des apprentissages » (p. 6). Elle vise, d'une part, à conduire l'enseignement et, d'autre part, à guider les élèves dans leur travail ; l'évaluation « a donc prioritairement une fonction de régulation des apprentissages » (p. 6). L'établissement de bilans de connaissances ou de

compétences acquises (évaluation sommative) au terme d'une séquence, d'une période ou d'un degré vient ensuite, en seconde position.

Dans les pratiques des enseignants interrogés, les travaux établissant des bilans des acquis sont largement présents, voire exclusifs. L'évaluation formative est, le plus souvent, une manière de prétester les connaissances des élèves. Les enseignants évoquent peu la réalisation d'activités de remédiation entre les tests, moins encore une influence des résultats des tests formatifs sur leur enseignement.

L'écart entre les attentes institutionnelles et les pratiques est ici manifeste. Mais à quoi fait-on référence au juste lorsque l'on évoque l'évaluation formative ? Le *Cadre général* parle « d'outil » mais sans en préciser la nature ; ne s'agit-il pas plutôt de développer chez les enseignants une attitude plus encline au coaching, à l'encouragement et à la recherche d'explications plus significatives pour les élèves ? Si cette attitude bienveillante a lieu au cours de l'enseignement qui précède les bilans des acquis et ne se réfère nullement à des tests préparatoires, est-il bien adéquat de parler « d'évaluation » formative ?

Après plusieurs années de réforme scolaire, consacrée notamment à modifier les modalités d'évaluation des apprentissages, l'institution scolaire ne semble pas très au clair sur la notion d'évaluation formative. Les intentions pédagogiques, maladroitement traduites par ce concept, ont cependant toute leur place dans les classes. Pour être encouragées, elles devraient être dissociées des modalités d'évaluation des apprentissages des élèves et faire partie intégrante des modalités d'enseignement (organisation du travail, choix didactiques, travail en équipe) des enseignants.

Le rôle du Plan d'études

La haute fréquence de l'utilisation et de l'utilité déclarées du *Plan d'études* interpelle. Nous aurions pu penser que la mise à l'écart du programme était plus partagée. Mais, nous l'avons déjà relevé, les pratiques évoquées dans les entretiens apportent de fortes nuances à ces indications. Le programme peut être jugé utile sans pour autant être utilisé concrètement. Il peut être vu comme un guide rassurant pour les jeunes enseignants ou un référent pour les parents. Les entretiens relèvent, par ailleurs, que certains aspects du *Plan d'études* ne sont que peu pris en compte. Nous abordons ici deux de ces aspects.

Dans le programme, le *français-structuration* est décrit comme une observation du fonctionnement de la langue, de son usage et de ses normes. « L'apprentissage de la structuration (orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire) permet d'améliorer l'expression et la compréhension dans les activités d'écoute, de lecture, de production orale et écrite » (partie 3, p. 9). Le *français* est étudié dans l'intention d'acquérir une meilleure maîtrise de la langue dans des activités d'expression ; c'est un instrument privilégié de la communication orale et écrite. Les travaux significatifs choisis comme base aux entretiens évaluent cependant en majorité uniquement la *structuration*

(27/30). La production de textes reste rare. Les *Séquences didactiques*, élaborées pour développer des activités de communication et permettre une mise en application des acquis de la *structuration*, sont utilisées très partiellement par un nombre restreint d'enseignants (environ un tiers). Le manque, voire l'absence d'information et de formation sur ce matériel est relevé dans certains entretiens.

Le *Plan d'études*, conçu comme une aide à l'enseignement et un document de référence officiel du travail scolaire (préambule, p. 2), inventorie les compétences que les élèves doivent construire et développer. La compétence est définie comme « une possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources (des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être) en vue de résoudre une situation problème (ou une tâche relativement complexe) » (partie 3, p. 3). Les informations recueillies lors des entretiens, relevant le trouble de plusieurs enseignants face à un concept « incompréhensible et insaisissable » dans leurs pratiques, traduisent la difficulté à lier indications théoriques et mises en pratique. Les contenus des travaux significatifs, dont les items portent presque exclusivement sur des habiletés simples, alors que la plupart des enseignants (près des deux tiers) estiment évaluer des compétences, renforcent encore le peu d'impact que ces dernières ont dans les classes.

Le programme, tout au moins certains aspects fondamentaux de celui-ci, n'est ainsi que peu mis en œuvre par les enseignants. Cette analyse interroge. En premier lieu, elle invite à poser les questions suivantes : sans prise en compte d'un cadre fixé par l'institution, sur quelles bases et sous quel contrat les enseignants remplissent-ils leurs tâches pédagogiques et didactiques ? L'énergie importante, mise par les responsables scolaires, à définir des contenus et des démarches d'enseignement dans un *Plan d'études* devrait-elle être reportée sur la création de moyens d'enseignement et d'évaluation utilisables directement dans les classes ? La liberté et la créativité des enseignants seraient-elles alors trop cadrées ou pourraient-elles se reporter sur un soutien plus intensif des élèves lorsque ceux-ci rencontrent des difficultés ? L'importance accordée au programme, *versus* la nécessité d'offrir aux enseignants des moyens comportant à la fois les contenus à acquérir, les démarches d'enseignement et des exemples d'évaluation, n'est guère débattue. Les cantons romands, sous l'injonction du *Concordat suisse HarmoS*, ont pris l'option d'harmoniser les pratiques par le biais d'un *Plan d'études* commun régional. Si son utilisation concrète dans les classes est voulue, l'intensité et la qualité de l'information, puis des actions de formation, seront déterminants. Contourner le poids des routines et des habitudes, issues de l'expérience de nombreux enseignants qui n'ont guère pris en compte le *Plan d'études* ces dernières années, constituera un défi de taille.

En second lieu, elle incite à remettre en question certaines critiques actuelles à l'encontre de l'école. Certes, les textes officiels évoquent de nouvelles approches (notamment le travail par groupes, le socioconstructivisme, le développement des compétences), mais celles-ci ne sont que minoritairement présentes dans les classes. Dès lors, à quelle réalité correspondent certaines attaques parfois virulentes de l'école ? À qui profitent les descriptions simplificatrices sur ce qu'est, soi-disant, devenu le système scolaire ? Les

pratiques des enseignants, prises entre une méconnaissance récurrente de leur mode de fonctionnement et des positions partisans (politiques, économiques ou sociales) sur ce qu'elles devraient être, manquent ainsi plus que jamais de visibilité et de crédibilité extérieures.

BIBLIOGRAPHIE

- Blanchet, A. (2000). *Promotions et réorientations à l'issue de la 7^e année exploratoire*. Lausanne : URSP 103.
- Blanchet, A. (octobre 2002). Bilan provisoire de l'exploration des degrés 7 à 9. *Deux points : ouvrez les guillemets*, n° 18, 14-21. Lausanne : DGEO
- Blanchet, A. (2004). *Enseignant-e-s et responsables vaudois face aux changements de leur système scolaire. Contribution au Bilan final de la mise en œuvre d'EVM*. Lausanne : URSP.
- Crahay, M. (2007). Par-delà l'approche par compétences. *L'Éducateur*, 07.07, 26-30.
- De Ketele, J.-M. (2006). Interroger les objets : la compétence. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Eds), *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- DFJ (2000). *Évaluation du travail des élèves dans la scolarité obligatoire vaudoise. Cadre général*. Lausanne : DFJ-SENEPS
- DFJ (2005). *Cadre général de l'évaluation. Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation*. Lausanne : DFJ-DGEO.
- DFJ (2000). *Plan d'études vaudois*. Lausanne : Direction générale de l'enseignement obligatoire (Révisé en 2003 et en 2006).
- DFJ (2001). *Bilan intermédiaire de la mise en œuvre d'EVM. Résumé et conclusions*. Groupe de conduite pour la mise en œuvre d'EVM dans la scolarité obligatoire. Lausanne : DFJ.
- Gilliéron Giroud, P. & Ntamakiro, L. (2010). *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* Berne : Editions Lang.
- HEP-Vaud (2008). *Formation des enseignants. Référentiel de compétences professionnelles*. Lausanne : HEP-Vaud. www.hepl.ch/index
- Loi scolaire (1960). *Loi du 25 mai 1960 sur l'instruction publique primaire et l'enseignement ménager post-scolaire*.
- Loi scolaire (1984). *Loi scolaire du 12 juin 1984*.
- Loi scolaire du 12 juin 1984 (état : 01.01.2007).
- Loi scolaire (2005). *Loi scolaire du 12 juin 1984 (LS)*, en vigueur dès le 1^{er} août 2005.
- Merkelbach, C. (2000). *Ombres et lumières au pays de l'évaluation : rapport de recherche sur les procédures et les instruments d'évaluation*. Tramelan : Direction de l'instruction publique, Office de recherche (ORP).
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- Règlement d'application de la loi scolaire du 12 juin 1984 (RLS) du 25 juin 1997 (état : 01.01.)
- Soussi, A., Ducrey, F., Ferrez, E., Nidegger, C., & Viry, G. (2006). *EVALEP-COPO. Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement post-obligatoire général)*. Genève : Service de la recherche en éducation.

CARACTÉRISTIQUES DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS

Notes : Les caractéristiques ont été définies sur la base des réponses aux entretiens individuels des 30 enseignants consultés.

| CARACTÉRISTIQUES | Réponses aux entretiens en lien avec les caractéristiques 1 à 6 (descripteurs) | Nb. codes* | Codes HR retenus |
|---|---|------------|--|
| 1. RÉFÉRENCE AU PLAN D'ÉTUDES | a) Utilisation fréquente ou occasionnelle du contenu du <i>Plan d'études</i> pour planifier l'enseignement | 4 | 1.a.1 Utilisation du PEV fréquente 1.a.2 Utilisation du PEV peu fréquente (Hors descripteur : très réduite ; pas d'utilisation) |
| | b) Utilisation du contenu du <i>Plan d'études</i> pour rédiger les objectifs lorsque ceux-ci figurent sur le travail significatif choisi ou sont donnés par oral ou par écrit aux élèves ou aux parents | | 1.b.1 Objectifs manière de les formuler – PEV (Hors descripteur : brochures ; consignes des exercices ; notes méthodologiques ; personnel) |
| | c) Estimation que le programme est utile | | 1.c.1 Utilité du PEV – horizon 1.c.2 Utilité du PEV – nécessaire pour délimiter l'enseignement (17) 1.c.3 Utilité du PEV – pour informer les parents 1.c.4 Utilité du PEV – rassurant pour les enseignants qui débutent |
| | d) Evaluation des apprentissages au travers d'items faisant appel à des habiletés complexes | | 1.d.1 Travail significatif complexe (Hors descripteur : travail significatif simple) |
| 2. VARIATION DES PRATIQUES D'ÉVALUATION 2.1 Variété des travaux | a) Réalisation de travaux d'évaluation de types différents | 2 | 2.1.a.1 Types de travaux – TS et TA 2.1.a.2 Types de travaux – TS et TA et tests préparatoires (Hors descripteur : TS) |
| | b) Réalisation de travaux d'évaluation formatifs | | 2.1.b.1 Types de travaux – TS et TA et TF 2.1.b.2 Types de travaux – TS et TF |

| | | | |
|-----------------------------|--|---|---|
| 2.2 Modalités de correction | <p>c) Fixation de la note 4 de manière souple et non définitive</p> <p>d) Prise en compte des résultats des élèves lorsque ceux-ci ne sont pas satisfaisants</p> | 2 | <p>2.2.c.1 Fixation note 4 – au flair</p> <p>2.2.c.2 Fixation note 4 – entre 55 et 65 pour cent</p> <p>2.2.c.3 Fixation note 4 – évaluation par objectifs</p> <p>2.2.c.4 Fixation note 4 – fluctuante</p> <p>2.2.c.5 Fixation note 4 – un peu plus de 50 pour cent (Hors descripteur : 60%; 65%; 66%; 68%; 75%)</p> <p>2.2.d.1 Résultats à l'ES très mauvais – travail corrigé ensuite (1)</p> <p>2.2.d.2 Résultats à l'ES très mauvais – échelle plus tolérante (10)</p> <p>2.2.d.3 Résultats à l'ES très mauvais – mixte</p> <p>2.2.d.4 Résultats à l'ES très mauvais – refait le travail et compte la meilleure note</p> <p>2.2.d.5 Résultats à l'ES très mauvais – travail refait et les 2 notes comptent</p> <p>2.2.d.6 Résultats à l'ES très mauvais – travail refait et moyenne des 2</p> <p>2.2.d.7 Résultats à l'ES très mauvais – travail refait et premier travail devient formatif</p> <p>2.2.d.8 Résultats à l'ES très mauvais – travail refait et première note ne compte pas (Hors descripteur : la note est mise)</p> |
| 2.3 Décision de promotion | e) Prise en compte d'autres éléments que la note chiffrée lors de la décision de promotion | 1 | 2.3.e.1 Décisions promotion ou réorientation – notes et autres éléments (Hors descripteur : notes uniquement) |

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>3. ADAPTATION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT AUX ÉLÈVES</p> <p>3.1 Variété de l'enseignement</p> | <p>a) Rappel ou synthèse des apprentissages abordés précédemment</p> <p>b) Organisation occasionnelle du travail en classe par groupes</p> | 2 | <p>3-1.a.1 Travail réalisé avant l'ES – rappel du connu et explications sur le sujet abordé et exercices dans les brochures</p> <p>3-1.a.2 Travail réalisé avant l'ES – tableau avec essentiels (Hors descripteur : autres pratiques)</p> <p>3-1.b.1 Travail réalisé avant l'ES – alternance individuel-collectif-groupe</p> <p>3-1.b.2 Travail réalisé avant l'ES – exercices oraux collectifs ou groupes</p> <p>3-1.b.3 Travail réalisé avant l'ES – exercices seuls ou en groupes au rythme de la classe</p> <p>3-1.b.4 Travail réalisé avant l'ES – mise en commun de travaux de groupes</p> <p>3-1.b.5 Travail réalisé avant l'ES – correction à deux + prise en charge élèves lents – travail et correction à deux</p> <p>(Hors descripteur : alternance individuel et collectif ; contrôle individuel ; correction collective en classe ; correction collective au pupitre ; découverte en collectif ; drill ; examen collectif de la théorie dans les brochures ; explications sur le sujet ; lecture collective des consignes brochure ; majoritairement individuel ; mise en commun du travail individuel ; reformulation des consignes par le maître ; travail de recherche individuel ; organisation du travail pour préparation – collectif puis individuel)</p> |
|--|--|---|---|

| | | | |
|---------------------|--|---|--|
| 3.2 Différenciation | <p>c) Réalisation des exercices dans les brochures au rythme de chaque élève</p> <p>d) Aide directe apportée par l'enseignant aux élèves en difficulté</p> <p>e) Proposition de remédiation aux élèves en difficulté</p> | 3 | <p>3.2.c.1 Travail réalisé avant l'ES – exercices brochures seuls rythme individuel (Hors descripteur : exercices brochures seuls au rythme de la classe ; constats brochures en collectif)</p> <p>3.2.d.1 Prise en charge élèves lents – aide du maître en classe</p> <p>3.2.d.2 Prise en charge élèves lents – inciter l'élève à corriger ses erreurs</p> <p>3.2.d.3 Prise en charge élèves lents – périodes de mise à niveau (Hors descripteur : aide collective au TN)</p> <p>3.2.e.1 Prise en charge élèves lents – adaptation des exigences</p> <p>3.2.e.2 Prise en charge élèves lents – dans le cadre du travail par groupe</p> <p>3.2.e.3 Prise en charge élèves rapides – à disposition pour aider camarades</p> <p>3.2.e.4 Remédiations utilisées – niveaux dans la classe (Hors descripteur : exercices à finir à la maison ; exercices supplémentaires (cette réponse n'est pas prise comme proposition de remédiation car ce point est sous l'intitulé 3.2 <i>Différenciation</i>. Des exercices supplémentaires, sous-entendu de la même chose, ne sont pas considérés ici comme étant de la différenciation)</p> |
|---------------------|--|---|--|

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>4. INFORMATION AUX ÉLÈVES ET/OU AUX PARENTS</p> | <p>a) Présence des objectifs du test sur le travail significatif choisi</p> <p>b) Communication par écrit ou par oral aux élèves des objectifs du travail significatif</p> <p>c) Communication par écrit ou par oral des objectifs du programme aux parents</p> | 3 | <p>4.a.1 Objectifs sur l'ES – oui (Hors descripteur : pas d'objectifs sur le TS)</p> <p>4.b.1 Si objectifs sur l'ES communiqués quand – donnés par écrit au début travail sur matière</p> <p>4.b.2 Si objectifs sur l'ES communiqués quand – donnés par écrit aux élèves en début d'année</p> <p>4.b.3 Si objectifs sur l'ES communiqués quand – donnés par écrit en annonçant l'ES</p> <p>4.b.4 Si objectifs sur l'ES communiqués quand – donnés par oral au début du sujet</p> <p>4.b.5 Si objectifs sur l'ES communiqués quand – donnés par oral en annonçant l'ES</p> <p>4.b.6 Si pas d'objectifs sur l'ES alors ou – donnés par oral en annonçant l'ES</p> <p>4.b.7 Si pas d'objectifs sur l'ES alors ou – donnés par écrit au début du thème</p> <p>4.b.8 Si pas d'objectifs sur l'ES alors ou – donnés par écrit aux élèves en début d'année</p> <p>4.b.9 Si pas d'objectifs sur l'ES alors ou – donnés par écrit en annonçant l'ES (Hors descripteur : pas de communication orale ou écrite)</p> <p>4.c.1 Si objectifs sur l'ES communiqués quand – donnés par écrit aux parents début d'année</p> <p>4.c.2 Si pas d'objectifs sur l'ES alors ou – donnés par écrit aux parents (Hors descripteur : pas de communication aux parents)</p> |
|---|---|---|---|

| | | | |
|--|---|---|---|
| 5. COLLABORATION AVEC LES PAIRS | a) Attribution d'un rôle effectif au chef de file présent dans l'établissement | 3 | 5-a.1 Chef de file rôle effectif – coordinatrice certif. et épreuves communes |
| | b) Attentes exprimées quant au rôle que devrait remplir un chef de file | | 5-a.2 Chef de file rôle effectif – multiple |
| | | | 5-a.3 Chef de file rôle effectif – planification des objectifs du PEV |
| c) Réalisation du travail significatif choisi avec un ou des collègues | 5-a.4 Chef de file rôle effectif – travail sur mandat (Hors descripteur : aucun ; aucun car surchargée) | 5-b.1 Chef de file rôle attendu – conseil | |
| | | | 5-b.2 Chef de file rôle attendu – échanger sur le matériel |
| | | | 5-b.3 Chef de file rôle attendu – harmoniser les exigences |
| | | | 5-b.4 Chef de file rôle attendu – multiple (Hors descripteur : aucun) |
| | | | 5-c Modalités de réalisations de l'ES – avec un collègue (Hors descripteur : enseignant seul ; par un collègue) |

| | | | |
|--|--|---|---|
| 6. ENGAGEMENT DANS LA NOUVEAUTÉ | <p>a) Utilisation des <i>Séquences didactiques de français</i></p> <p>b) Représentation étayée du concept de compétence</p> <p>c) Bénéfice(s) retiré(s) de la réforme scolaire</p> | 4 | <p>6.a Séquences didactiques utilisation – oui (Hors descripteur : non)</p> <p>6.b.1 Notion de compétence – ce que teste l'ES juste</p> <p>6.b.2 Notion de compétence – quelque chose de réutilisable après (Hors descripteur : collègues de VSB plus sensibles ; n'y comprend rien ; pas au clair pour le français ; pas évident en structuration ; relève de la pensée magique ; rien de nouveau)</p> <p>6.c.1 Augmentation exigences</p> <p>6.c.2 Commentaires écrits sur le comportement</p> <p>6.c.3 Conseil de classe</p> <p>6.c.4 Davantage de coaching</p> <p>6.c.5 Davantage de liberté laissée aux élèves</p> <p>6.c.6 Discussion avec les parents</p> <p>6.c.7 Elèves arrivent moins blessés</p> <p>6.c.8 La note n'est plus une sanction</p> <p>6.c.9 Moins de frontal</p> <p>6.c.10 On ergote moins sur les points</p> <p>6.c.11 Plus de collaboration entre collègues</p> <p>6.c.12 Plus de souplesse dans l'évaluation</p> <p>6.c.13 Regard sur l'élève</p> <p>6.c.14 Systématisation des points plutôt que des fautes</p> <p>6.c.15 Travail par objectif</p> <p>6.c.16 Travaux formatifs et de remédiation</p> <p>6.c.17 Travaux signés par parents</p> <p>6.c.18 Vision globale de l'élève</p> |
|--|--|---|---|

| | | | |
|--|---|--|--|
| | d) Gestion de tout ou partie des innovations introduites au cours de la réforme | | <p>6.d.1 Bonne adaptation aux changements successifs</p> <p>6.d.2 Centration sur l'élève forcément positif</p> <p>6.d.3 Elèves beaucoup plus participatifs</p> <p>6.d.4 Regrette de ne plus pouvoir tenir compte de la progression</p> <p>6.d.5 Regrette son abandon</p> <p>(Hors descripteur : changements trop rapides ; communication avec les parents difficile ; évaluations autour de 3-4-5 seulement ; évaluation plus contraignante pour le M ; grande angoisse ; lourdeur des 4 périodes ; mépris de ce qui avait été fait avant ; on a enfoncé des portes ouvertes ; on demandait trop aux élèves ; rationnement des TS)</p> |
|--|---|--|--|

URSP-PGG/Juin 2010

-
- Les réponses aux entretiens ont été codées au moyen du logiciel *Hyper-Research*. Une réponse [a), b), c), etc.] correspond à un code.