

# LA PLACE DES VARIABLES D'ÉVALUATION DANS LA PLANIFICATION ET LA GESTION DE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Teresa Grange Sergi, Université de la Vallée d'Aoste (Italie)

**Mots-clés :** culture d'évaluation, variables d'évaluation, méthodes d'évaluation

## Résumé

La critique de la réforme scolaire introduite récemment en Italie, touchant aussi au système d'évaluation des élèves, a entraîné chez les enseignants l'émergence de représentations, de pratiques consolidées, d'orientations théoriques, de savoirs d'expérience qui constituent autant d'horizons de sens pour une réflexion autour de la *culture de l'évaluation* dans laquelle on développe les projets pédagogiques, on assume les décisions didactiques, on réalise les pratiques d'enseignement-apprentissage. Cette culture de l'évaluation sous-jacente à la décision et à l'action pédagogiques revêt un double intérêt, de recherche et de formation, pour la compréhension des pratiques d'évaluation dans leurs liens avec les pratiques d'enseignement-apprentissage et pour la construction pertinente de programmes de formation professionnelle des enseignants visant à la promotion de la qualité pédagogique à l'école.

Dans le cadre des recherches sur la culture de l'évaluation scolaire chez les enseignants (Becchi & Vertecchi, 1986; Pellerey, 1998 ; Vertecchi, 2003) et dans le contexte de questionnement éveillé par la réforme, nous avons conduit une étude ayant pour objet les variables d'évaluation que les enseignants déclarent de considérer dans leurs pratiques, la façon dont ils les opérationnalisent et la place qu'ils leur allouent dans les processus d'enseignement-apprentissage. Par l'interview de 25 enseignants d'école primaire, on a repéré, classé et analysé les variables d'évaluation considérées ou utilisées par les enseignants par rapport, notamment, aux fonctions de l'évaluation (Gosling, 1992 ; Allal, 1999), aux acteurs de l'évaluation (Perrenoud, 1998), aux situations d'enseignement-apprentissage planifiées et mises en œuvre (Farr & Tone, 1998).

L'article discute l'écart conceptuel relevé entre didactique et évaluation et, au-delà de la situation italienne contingente, le rôle de la culture de l'évaluation dans la contextualisation de toute hypothèse d'innovation des pratiques d'évaluation à l'école.

---

## Problématique et contexte

En Italie, dans un cadre législatif qui reconnaît aux écoles une pleine autonomie quant aux modalités et aux critères d'évaluation des élèves par rapport aux finalités et aux objectifs fixés par les programmes nationaux, une innovation des documents d'évaluation et de certification a été introduite par la récente réforme du système scolaire. Les ambiguïtés, les contraintes procédurales et les implications pédagogiques de ces nouvelles formes de certification ont suscité, au-delà des phénomènes de résistance et de marchandage qui accompagnent les phases initiales de toute innovation centrale (Huberman & Miles, 1984), un débat animé au niveau des acteurs et des chercheurs de l'éducation, qui a mis en cause et renvoyé de fait l'application des directives ministérielles en matière d'évaluation.

La critique de la réforme a également provoqué chez les enseignants l'émergence de systèmes de croyances, de pratiques affermies, d'orientations théoriques, de savoirs d'expérience qui représentent autant d'horizons de sens pour une réflexion autour de la *culture de l'évaluation* (Becchi & Vertecchi, 1986; Pellerey, 1998 ; Perrenoud, 1998 ; Vertecchi, 2003) dans laquelle on

développe les projets pédagogiques, on assume les décisions didactiques, on réalise les pratiques d'enseignement-apprentissage. Cette culture de l'évaluation sous-jacente à la décision et à l'action pédagogiques revêt un double intérêt, de recherche et de formation, pour la compréhension des pratiques d'évaluation dans leurs liens avec les pratiques d'enseignement-apprentissage et pour la construction pertinente de programmes de formation professionnelle des enseignants visant la promotion de la qualité pédagogique à l'école.

Dans la construction conceptuelle dénommée *culture de l'évaluation* convergent les problématiques spécifiques à des composantes différentes de l'objet « évaluation », tout comme les questionnements liés au traitement de l'échec scolaire et au rôle de l'évaluation par rapport aux finalités de l'école. En Italie, les études de Vertecchi montrent, par exemple, qu'une culture de l'évaluation est encore à construire, que la présence capillaire de convictions persistantes relevant d'une tradition pédagogique développée pour une école à base sociale restreinte entrave une définition lucide et pertinente des compétences professionnelles nécessaires aux enseignants en matière d'évaluation, qu'une approche scientifique à l'évaluation fatigue à prendre le relais des références moralistes ou spontanéistes du métier. Il est, par ailleurs, frappant de relever que cette pauvreté de fond des pratiques et des conceptions de l'évaluation scolaire se manifeste dans un contexte imprégné d'évaluation, avec un débat permanent sur la nécessité de tout évaluer (du système scolaire dans son ensemble aux projets pédagogiques de classe, des compétences des enseignants aux acquis des élèves, du fonctionnement des organisations et des bureaucraties à la réussite d'une initiative de partenariat, et ainsi de suite), sur l'urgence de se donner des moyens appropriés, valides, efficaces et éthiquement acceptables. Il est possible qu'une *négociation de sens* - dont on a fait trop souvent l'impasse en privilégiant le raccourci de la prise directe sur l'intervention - par le dévoilement et la discussion des implicites, des présupposés et des enracinements des principales résistances au changement puisse ouvrir à des nouvelles pistes : c'est justement par un travail des représentations qu'une approche réflexive au développement professionnel établit son environnement de pensée et d'action.

Dans ce climat de sensibilité accrue des enseignants aux problèmes de l'évaluation éveillé par le contexte de réforme, nous avons conduit une étude qui, tout en effleurant le spécifique des nouveaux instruments de certification, a élargi la perspective sur les représentations de l'évaluation scolaire qui sont à la base des attitudes et des comportements professionnels en acte chez les enseignants.

### **Questions de recherche**

Dans le cadre des recherches sur la culture de l'évaluation scolaire chez les enseignants, nous avons focalisé des composantes particulières de cette culture, telles que les attitudes face à l'évaluation (Gosling, 1992; Vertecchi, 1993) et les supports conceptuels et instrumentaux de l'évaluation utilisés par les enseignants (Farr & Tone, 1998; Varisco, 2004). Nous avons essayé de cerner les variables d'évaluation que les enseignants déclarent de considérer dans leurs pratiques, la façon dont ils les opérationnalisent et la place qu'ils leur allouent dans les processus d'enseignement-apprentissage.

### **Méthodologie et procédures**

On a interviewé 25 enseignants d'école primaire, le primaire étant le degré scolaire le plus directement affecté par la réforme de l'évaluation. Le choix des sujets a été fait sur la base d'une motivation personnelle à participer à une recherche sur l'évaluation scolaire ; d'une expérience d'enseignement d'au moins 10 ans de service en titulaires, assurant l'exercice dans la durée de plusieurs formes et modalités d'évaluation au niveau central et d'établissement; d'une répartition variée sur des écoles différentes afin de neutraliser la variable « culture d'établissement » et multiplier ainsi les apports et les perspectives. Le protocole d'entretien vis-à-vis a été construit en deux parties: une première section demi-structurée, à questions ouvertes, et une deuxième section structurée, composée de 70 items relevant sur une échelle Likert le degré d'accord ou de désaccord des enseignants face à des propositions concernant divers aspects de l'évaluation scolaire et le

niveau d'intégration ou d'exclusion de certaines pratiques pédagogiques dans l'expérience quotidienne d'enseignement.

Les entretiens ont été enregistrés et successivement transcrits pour l'analyse de contenu et pour le codage.

A partir des critères, des stratégies, des instruments d'évaluation évoqués par les enseignants nous avons repéré, classé et analysé les variables d'évaluation considérées ou utilisées dans l'organisation et la gestion de processus d'enseignement-apprentissage par rapport, notamment, aux fonctions de l'évaluation, aux acteurs de l'évaluation, aux situations d'enseignement-apprentissage planifiées et mises en œuvre.

## **Résultats**

A partir des textes des entretiens et, en particulier, des réponses au questionnaire, nous avons dégagé 6 catégories d'analyse : les attitudes face à l'évaluation, les fonctions de l'évaluation, les acteurs de l'évaluation, les pratiques d'évaluation, la place de l'évaluation dans les situations d'enseignement-apprentissage, les causes du succès et de l'échec scolaire. Après le classement nous avons exploré des corrélations entre les variables intervenant dans les différentes catégories ; les corrélations significatives sont mises en évidence dans la présentation des résultats de l'une des catégories correspondantes.

### **Attitudes face à l'évaluation**

L'évaluation est unanimement considérée nécessaire mais difficile. Les difficultés évoquées concernent la validité des techniques et des instruments d'évaluation et elles varient en fonction des matières à évaluer. Par exemple, on considère qu'il est plus facile (moins difficile) évaluer une habileté de calcul que des connaissances en histoire. Tous les enseignants interviewés prennent leurs distances vis-à-vis des techniques et des instruments, mais avec des modalités différentes : de l'adaptation active et intentionnelle des matériaux et des stratégies à chaque situation de classe particulière, à l'affichage d'une confiance solide dans ses propres intuitions faisant de l'expérience personnelle le point de référence principal pour procéder à une démarche d'évaluation « de bon sens ». Cette distance est aussi associée à des sentiments d'impuissance que les enseignants expriment en termes d'irréductibles incertitudes : « il n'y a pas d'évaluation objective, la même copie corrigé par dix enseignants sera notée de dix façons différentes, il y a toujours des éléments qui échappent à l'évaluation, il y a trop de facteurs intervenant dans une prestation pour arriver à tout saisir ... ». Une minorité se montre découragée et se confine volontairement dans ses quelques points fermes de repère, se déclarant sceptique envers le changement, tandis que les autres se disent intéressés à une amélioration tout en précisant qu'une bonne compétence en évaluation est impossible à atteindre.

L'évaluation est vue comme un moment important pour les élèves : dans certains cas elle est considérée un facteur essentiel de motivation externe et de valorisation des tâches scolaires, dans d'autres, elle aide l'élève à prendre conscience de ses apprentissages. Deux enseignants manifestent un certain malaise à assigner des mauvaises notes et préféreraient ne pas devoir certifier les résultats. La compilation du bulletin, toujours citée dans le courant des entretiens, est vécue de plusieurs manières : comme une obligation bureaucratique sans conséquences, comme une contrainte demandant un effort de synthèse inutile qui ne rend pas justice au travail accompli par l'élève et par l'enseignant, comme une occasion importante de communication école - famille.

L'évaluation est presque toujours entendue en tant qu'évaluation des résultats. Des références à l'évaluation de processus ou de décisions sont sporadiques et englobées dans l'évaluation des résultats, comme aspects particuliers ou explicatifs.

### **Fonctions de l'évaluation**

L'évaluation sommative est considérée au cœur des fonctions d'évaluation. Les autres fonctions sont traitées comme accessoires et parfois optionnelles. Les enseignants utilisent un langage spécifique : évaluation formative, évaluation initiale, évaluation des pré-requis, évaluation

diagnostique, régulation des apprentissages, autoévaluation, mais ils ne renvoient pas leurs propos à des cadres conceptuels définis. Plusieurs d'entre eux attribuent une fonction régulatrice à l'évaluation sommative pratiquée fréquemment. Souvent l'évaluation formative est définie comme « celle qu'on ne note pas, celle qui ne compte pas, celle qui ne fait pas la moyenne » ou encore comme évaluation *in itinere*, l'évaluation sommative étant l'étape finale de bilan. Les enseignants ayant une attitude anxieuse face à l'évaluation évoquent l'évaluation formative comme idéale, à mesure d'élève, permettant à l'enseignant une plus grande liberté de différenciation. L'évaluation formative est aussi reliée à la légitimation (voire à la valorisation) de l'erreur comme partie du processus d'apprentissage. Les enseignants qui utilisent l'évaluation formative et qui soulignent les avantages d'une « zone franche » de l'évaluation ne font que très rarement le lien entre évaluation formative et évaluation sommative, ni en termes de facilitation des apprentissages ni en relation à des résultats atteints à un moment donné. On retrouve ce découpage à propos des pratiques pédagogiques quand il émerge un très faible réinvestissement des données d'évaluation dans la planification.

L'évaluation initiale présente des ambiguïtés à propos de l'étendue de ce que les enseignants considèrent comme initial. Par exemple, on affirme que avec l'évaluation initiale on se rend compte de ce que l'élève peut ou ne peut pas faire et on formule les objectifs en conséquence ; la pratique du « nivellement par le bas » est fréquemment citée comme réponse didactique destinée aux élèves en difficulté. Dans d'autres cas, et dans une autre posture pédagogique, l'enseignant utilise l'évaluation initiale pour « repérer la zone proximale de développement de l'élève par rapport à un objectif donné » et aménager des situations d'apprentissage progressives congruentes.

### **Acteurs de l'évaluation**

L'évaluation est perçue comme une prérogative de l'enseignant, qui peut partager certains aspects des processus d'évaluation avec d'autres acteurs à des moments précis, mais qui détient toujours le dernier mot. En particulier, la plupart des enseignants interviewés ne pense pas que les finalités ou les critères d'évaluation doivent faire l'objet d'une négociation avec les élèves ; généralement ils considèrent souhaitable (mais pas nécessaire) de les communiquer à la classe. Certains d'entre eux affirment que l'évaluation est déjà très difficile pour les enseignants, qui sont des professionnels, et que c'est démagogique de penser que les élèves puissent s'évaluer eux-mêmes correctement. D'autres soulignent l'opportunité de l'autoévaluation, de préférence en contexte ludique, et lui reconnaissent une valeur formative. Ils n'explicitent pourtant pas la nécessité d'apprendre aux élèves à s'autoévaluer: ils la proposent comme une activité spontanée dont le réinvestissement n'est par ailleurs pas mentionné dans la description des pratiques. Les parents d'élèves sont normalement informés des résultats, avec des cadences très variables ; ils sont invités à participer et à se confronter avec les enseignants dans les cas les plus délicats et les plus graves, par exemple en cas de risque de décision de doublement. La concertation avec les collègues qui enseignent dans la même classe ou la même discipline est considérée importante et productive. Les enseignants préparent ensemble ou échangent des matériaux pour l'évaluation et se consultent pour les prises de décision les plus ardues. Certains posent comme condition de la coopération une affinité personnelle et professionnelle marquée.

### **Pratiques d'évaluation**

Les pratiques d'évaluation décrites par les enseignants étalent une grande variété de stratégies et d'instruments. En général, le lien avec les objectifs d'apprentissage est évoqué comme principe mais on ne trouve pas de correspondances dans la description des planifications.

Les interrogations orales et les épreuves écrites préparées par les enseignants au fur et à mesure sont les pratiques les plus fréquentes. L'observation continue des élèves est une source de données jugée précieuse mais, interrogés sur la façon dont ce matériel est utilisé, les enseignants formulent des réponses vagues portant sur « la formation d'une idée sur l'élève », sur l'intérêt suscité par telle ou telle activité, sur « ce qui fonctionne bien et ce qui ne marche pas ».

Le recours à un matériel structuré est assez fréquent quand les textes ou les manuels le proposent, tout comme la construction de la part des enseignants d'épreuves à réponse fermée ou à choix

multiple. La question sur la manière dont ils contrôlent la validité des instruments reste sans réponse ou fait référence à une vérification *ex post* à partir des résultats des élèves.

### **Place de l'évaluation dans les situations d'enseignement-apprentissage**

L'évaluation est considérée comme un moment en soi dans les situations d'enseignement-apprentissage, normalement positionnée à la fin d'un processus et bien distincte, par nature et statut, de tout le reste. Même quand les enseignants planifient, l'évaluation arrive après : aucun des enseignants interviewés ne prépare l'évaluation contextuellement à la programmation des activités. La boucle post-active du retour critique sur les choix didactiques n'est citée qu'en fin de parcours, généralement après une évaluation sommative.

La différenciation des stratégies et des procédures est plus souvent liée à une évaluation initiale plutôt qu'à une évaluation formative. L'évaluation formative sillonne parfois les étapes d'un cheminement linéaire d'apprentissage.

La place de l'évaluation dans la planification, dans la réalisation et dans la régulation des situations pédagogiques varie aussi en fonction des attitudes de fond de l'enseignant envers l'évaluation. Plus l'évaluation est vécue comme problématique, plus elle est réduite à sa fonction certificative.

### **Causes du succès et de l'échec**

Le succès et l'échec est attribué par les enseignants principalement à l'engagement de l'élève dans ses études, à ses capacités, au soutien de sa famille. Les variables didactiques ne sont pas évoquées. Des variables affectives touchant à la création d'un climat sécurisant de la part de l'enseignant ou à l'encouragement à persévérer malgré les difficultés sont parfois intercalées dans un discours reconduisant pourtant à l'élève la responsabilité finale des résultats.

## **Discussion**

Les résultats - qui se veulent révélateurs de criticités ou d'opportunités de valorisation de pratiques congruentes plutôt que descripteurs de tendances générales – montrent tout d'abord l'écart conceptuel qui sépare, dans les représentations des enseignants, la *didactique* (interprétée comme organisation des processus d'enseignement-apprentissage) des *pratiques d'évaluation* (considérées comme indépendantes des démarches de cours). On constate, par exemple, le contraste entre la richesse supposée des situations d'enseignement-apprentissage, qui font appel notamment à la différenciation pédagogique, à des démarches d'inspiration socioconstructiviste, à des modèles d'apprentissage coopératif, et la pauvreté des variables d'évaluation utilisées.

La marginalité de l'évaluation dans la cartographie des pratiques pédagogiques est, par ailleurs, un caractère significatif et récurrent dans un grand nombre de recherches pédagogiques, qui renvoie à des motivations s'insérant dans divers cadres de référence. Ainsi, sous l'angle de la relation éducative (Rey, 1999 ; Meyor, 2002), des enjeux de pouvoir interviennent, par exemple dans l'affirmation des prérogatives de l'enseignant par rapport aux critères, aux moyens et aux décisions, renforçant chez l'élève un sentiment d'arbitraire, source potentielle de conflit. Certains enseignants considèrent, au fait, ce pouvoir redoutable en tant que générateur de conflit : minimiser, éloigner voire supprimer l'évaluation peut créer l'illusion de la cessation des conflits, tandis que l'option de gérer et estomper ces troubles de relation par voie didactique n'est que très rarement envisagée. Du côté des compétences professionnelles de l'enseignant (Perrenoud, 1999), des marques d'insécurité vis-à-vis d'un domaine que l'on sent mouvant et controversé (Grange Sergi, 2001) vont de pair avec des attitudes de méfiance envers des instruments d'évaluation validés, jugés froids, distants, sans âme et donc inadéquats à leur fonction éducative (Vertecchi, 1993), ce qui débouche sur la banalisation de l'évaluation ou sur la surestimation des savoirs d'expérience sédimentés dans une pratique intuitive, non réfléchie, en dépit d'une gestion

systématique compétente et formative de la progression des apprentissages. Du point de vue épistémologique, le discours sur l'évaluation tend à se distinguer du discours sur les actions d'enseignement-apprentissage là où les cadres conceptuels des enseignants pour leurs pratiques d'évaluation font état d'une certaine atomisation qui conduit chaque instituteur à intégrer implicitement des stratégies relevant de différents paradigmes, sans nécessairement les soumettre à un contrôle de pertinence, d'efficacité et de consistance par rapport aux processus didactiques qu'il promeut (Domenici & Moretti, 2006).

Cette mise en marge de l'évaluation se conjugue avec la manifestation de besoins de formation autour d'un thème difficile qui « pose problème » et dont on postule l'irréductible complexité; des sentiments d'impuissance peuvent d'ailleurs l'emporter sur la motivation à développer des compétences en matière d'évaluation et à remettre en question, si nécessaire de façon radicale, son propre fonctionnement professionnel dans la vie de classe. Les attitudes recueillies par les interviews révèlent une considérable ambivalence face à une fonction pédagogique perçue comme importante, essentielle mais non parfaitement maîtrisée, en définitive insaisissable, et potentiellement conflictuelle.

Les fonctions d'évaluation, bien que parfois connues, pertinemment citées et idéalement évoquées comme nécessaires, ne sont pas toujours exploitées et souvent ne deviennent opérationnelles que dans le cas de l'évaluation sommative. L'accent sur les résultats, sur les bilans, rapprochent l'évaluation des jugements et s'accompagnent à une certaine déresponsabilisation de l'enseignant face aux succès ou aux échecs des élèves (Gosling, 1992). Il émerge une conception *statique* de l'évaluation comme constat, en relation avec une représentation de la profession enseignante où la co-responsabilité dans les processus d'enseignement-apprentissage est fortement déséquilibrée du côté de l'élève et où l'ancien clivage entre l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre reste latent, comme référence dans l'interprétation des situations et dans la prise de décisions.

Les réponses sur les causes du succès et de l'échec scolaire - qui renvoient prioritairement à des caractéristiques de l'élève, de préférence internes, généralement non modifiables ou modifiables à l'initiative de l'élève lui-même - confirment une certaine distance de l'enseignant en posture d'évaluateur, non seulement vis-à-vis de l'élève mais aussi face aux implications pédagogiques du processus d'évaluation. L'évaluation n'est pas perçue, dans ce cas, comme une fonction s'articulant au rôle de l'enseignant mais au contraire comme un rôle distinct qui peut arriver jusqu'à paraître antagoniste à celui de l'enseignant. Ces représentations séparatrices sont compatibles avec une idéologie de l'égalité des chances qui ne contemple qu'une prise en charge partielle de la part de l'enseignant du droit à l'apprentissage des élèves (Grange Sergi, 2006). Ainsi, l'évaluation réduite à sa fonction sommative, se configure-t-elle comme un prolongement linéaire des cours, figeant les choix didactiques dans l'alternance classique de processus de transmission et de contrôle. Dans cette perspective, on arrive également à composer la contradiction entre, d'une part, l'option pour une didactique qui, dans certains cas, n'est pas purement transmissive mais fait recours épisodiquement à des situations-problèmes, à des formats de leçon variés, à des stratégies tirées des pédagogies actives, constructives, non directives et, d'autre part, la pratique d'une évaluation réductrice de censeur. C'est en fait par le biais de l'élimination que l'on dissimule le paradoxe: on décide, tout simplement, de ne rien évaluer jusqu'à la fin des processus et on adapte les objets d'évaluation aux moyens que l'on se donne. Cet implicite fallacieux, fondé sur la séparation des fonctions d'évaluation en relation aux processus d'apprentissage, permet de comprendre la coexistence de formes évoluées d'action pédagogique avec des formes pauvres d'évaluation. L'évaluation qui est repoussée *à la fin* (à la fin de la séquence, à la fin du trimestre, à la fin des cours de formation, souvent à la fin des manuels de didactique ...) avec un statut *à part*, sanctionnant un résultat, recèle des pièges. Par exemple, l'illusion du pilotage des processus d'enseignement-apprentissage, par le recours à des méthodologies riches ou novatrices, en régulant l'activité sans pour autant réguler les apprentissages: les réponses aux questionnaires mettent en évidence que plusieurs enseignants, pendant la planification des cours, ne semblent pas chercher une cohérence entre les variables d'évaluation et les autres variables pédagogiques. Ensuite, des problèmes d'efficacité descendent des limites des actions de remédiation *a posteriori*: le réinvestissement des données recueillies à l'occasion de pratiques d'évaluation sommative est faible et se traduit dans des démarches de

compensation par la répétition de segments didactiques, souvent vécues comme des arrêts ou comme des « retours en arrière » un peu frustrants en soi, avec des bénéfices généralement modestes. Par ailleurs, les enseignants citent souvent l'observation des élèves comme pratique professionnelle, ils déclarent d'y faire recours « systématiquement » de façon spontanée ou, plus rarement, instrumentée, mais l'utilisation de ces données d'observation se borne à la formation d'impressions généralement globales ayant un lien assez précaire et aléatoire avec les décisions pédagogiques en situation.

Une autre conséquence, à long terme, de ce cloisonnement entre évaluation et apprentissage affecte notamment la motivation des élèves, car l'usage exclusif de l'évaluation sommative, avec son accent sur la performance et les résultats, est souvent associé à des phénomènes de décrochage ou d'engagement minimal et instrumental orienté à la reconnaissance externe des acquis plutôt qu'à la construction de nouveaux savoirs (Dweck, 1989). Les enseignants témoignent de l'authenticité de ce risque quand ils stigmatisent le comportement des élèves qui s'engagent dans une tâche à condition qu'elle soit notée, sans toutefois s'apercevoir qu'il s'agit d'une conduite apprise, à partir d'une expérience scolaire où la seule fonction d'évaluation exercée est justement l'évaluation sommative.

A l'opposé, une conception intégrant l'évaluation dans les processus d'enseignement-apprentissage émerge dans les discours sur l'évaluation formative et sur l'enchaînement de l'évaluation formative et de la différenciation pédagogique, mais elle présente des limites dans la nature de cette intégration. Dans l'échantillon considéré dans cette enquête, on trouve des évaluations formatives au pluriel, des exemples présentés par les enseignants eux-mêmes comme isolés, pulvérisés : des moments de travail de classe qu'on ne sait pas raccorder dans une matrice commune qui leur donne un sens au sein des démarches de construction des apprentissages. Il s'agit d'une évaluation formative un peu naïve jouant sur la parcellisation des étapes et sur les remédiations précoces, s'inscrivant en général dans des modèles d'apprentissage mécanicistes. Il y a chez beaucoup d'enseignants la conviction que l'évaluation formative se distingue de l'évaluation sommative par le moment où elle intervient (*durant* le processus), sans retenir par contre la différence de fonction qui est à la base de cette différence temporelle. La différenciation, souvent évoquée en termes d'individualisation de l'enseignement en raison d'exigences particulières de l'élève (rythmes d'apprentissage, aptitudes reconnues, styles d'apprentissage, acquis préalables etc.), est fréquemment subordonnée à une évaluation diagnostique initiale et globale, par exemple à l'occasion de tests passés en début d'année portant sur un ensemble d'habiletés et de connaissances. Or, quand l'évaluation diagnostique est non spécifique, elle risque de devenir prédictive à long terme, et partant de transformer la différenciation dans une cristallisation des difficultés ou des acquis. Une évaluation diagnostique spécifique et contingente, au contraire, renforce le caractère provisoire des résultats d'évaluation et favorise chez les enseignants des attitudes évolutives face aux possibilités de progression des élèves dans leurs apprentissages. D'après les entretiens, on dégage un souci d'application des fonctions formative et diagnostique de l'évaluation qui se résout, dans la plupart des cas, dans une attitude plus pronostique que proactive : on comprend mieux la situation, mais le passage à une planification conséquente favorisant le changement positif et débouchant sur l'atteinte des objectifs fixés ne va pas de soi.

Les fonctions d'orientation apparaissent, dans les cas examinés ici, seulement en relation avec l'évaluation sommative et sur des modèles déterministes: la projection dans l'avenir des résultats scolaires dans une discipline marque la stabilité supposée des évaluations des enseignants telle qu'elle est mise en évidence, entre autres, dans les études sur les effets Mathieu et Posthumus (Walberg & Tsai, 1983) . La sollicitation du système métacognitif de l'élève et des perceptions de *self-efficacy* par des démarches d'évaluation formative et par les régulations qui en descendent stimulent, par contre, le développement de compétences d'orientation en termes de connaissance de soi, de sa propre façon d'apprendre, de ses stratégies ainsi que de son rapport aux savoirs, de façon contextualisée, situation par situation, par un effet démultiplicateur des ressources repérées chaque fois comme disponibles où en voie d'acquisition.

Quant aux acteurs de l'évaluation, l'autoévaluation des élèves est évoquée comme pratique impromptue et épisodique, sans contextualisation, ni finalisation à des processus d'apprentissage

de niveau supérieur (comme, par exemple, métacognition ou métadécision). Parfois elle est proposée en situation d'évaluation sommative individuelle ou réciproque, sous forme ludique, apparemment sans avoir conscience des risques de confusion de rôles ni des conséquences au niveau de relations entre pairs (Allal, 1999).

La participation des parents d'élèves est confinée aux situations extrêmes de risque de doublement; dans les autres cas on a affaire à une communication unidirectionnelle de l'enseignant à la famille par la notation des travaux des élèves sur les cahiers, les carnets et les bulletins, et à l'occasion des entretiens trimestriels. Les contenus de ces communications sont souvent exprimés en termes de progression formative, mais on ne semble pas chercher de dialogue réel ou de partage des critères adoptés.

La co-gestion de l'évaluation entre collègues présente, elle, un cadre plus souple et prospère de confrontation d'instruments et de co-responsabilité dans les décisions, inscrit dans une tradition de collégialité enseignante qui caractérise l'école primaire italienne depuis les années '80. Elle reproduit néanmoins les mécanismes de facilitation ou d'entrave liés à la condition d'interdépendance des enseignants faisant partie d'un conseil de classe ou d'un groupe de travail, une entente de fond au niveau personnel et de « la vision des choses à l'école » étant réputée indispensable pour mener à bien une concertation des stratégies et des instruments d'évaluation.

Le problème de promouvoir une culture de l'évaluation chez l'enseignant dans l'amélioration de la qualité pédagogique, et dans la contextualisation de toute hypothèse de changement évolutif des pratiques d'évaluation à l'école apparaît incontournable. Une évaluation à saisir dans toute sa complexité systémique, qui dynamise et articule de façon cohérente les interactions d'objets multiples (qu'est-ce qu'on évalue ?), de finalités multiples (pourquoi on évalue ?), de temps multiples (quand on évalue ?), de stratégies multiples (comment on évalue ?) de moyens multiples (par quels instruments on évalue ?) d'acteurs multiples (qui évalue ? qui est évalué ?) de contextes multiples (où, dans quelles situations on évalue ?) est bien l'enjeu d'une prise en charge effective de cette fonction de la part des enseignants.

Il y a des aspects de l'évaluation qui, par des raisons d'expérience, de nécessité du quotidien ou de pression externe, ont pénétré plus que d'autres dans l'imaginaire et dans l'attention des enseignants ; les prendre en compte s'avère utile et nécessaire comme point d'ancrage des fils qui tissent la toile du réseau plus vaste d'une évaluation bien intégrée aux autres composantes des processus d'enseignement-apprentissage, d'où l'intérêt de mieux les explorer et les connaître. C'est donc d'abord une question d'intelligibilité, mais ensuite c'est une question d'investissement en formation avec la détermination d'inscrire toute proposition de changement - si limitée soit-elle, comme l'adoption d'un nouvel instrument de certification - dans une perspective réflexive, touchant à la construction progressive d'une culture de l'évaluation orientée à la réalisation du droit à l'apprentissage pour tous les élèves.

## Références

Allal, L. (1999). Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation: Promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noel (Ed.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). Bruxelles: De Boeck.

Becchi, E. & Vertecchi, B. (1986). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli

Domenici, G. & Moretti, G. (2006). *Il Portfolio deell'allievo. Autonomia, equità e regolazione dei processi formativi*. Roma: Anicia

Dweck C.S. (1989). Motivation. In A. Lesgold & R.Glaser (Eds), *Foundations for a psychology of education* (pp. 87- 137), NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Farr, R. & Tone, B. (1998). *Portfolio and performance assessment: helping students evaluate their progress as readers and writers*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.

Gosling, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire?* Paris: PUF.

- Grange Sergi, T. (2001). *Verso un'identità professionale dell'insegnante, tra sapere e immaginario*. Aosta: Le Château.
- Grange Sergi, T. (2006). Diagnosi didattica e modelli attribuzionali. Il successo scolastico nelle rappresentazioni degli insegnanti. In G. Domenici (Ed). *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti*. Roma: Monolite, in corso di stampa (*en cours d'édition*)
- Huberman, M. & Miles, M.(1984). *Innovation up close. How school improvement works*. New York: Plenum Press
- Meyor, C. (2002). *L'affectivité en éducation*. Bruxelles: De Boeck
- Pellerey, M. (1998). *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*. Roma: LAS.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- Rey, B. (1999). *Les relations dans la classe*. Paris: ESF.
- Varisco, B. (2004). *Portfolio, valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci
- Vertecchi, B. (1993). *Decisione didattica e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vertecchi, B. (2003). *Un'altra idea di scuola*. Roma: Anicia.
- Walberg H.J. & Tsai S.L. (1983). Mathew effects in education, *American Educational Research Journal*, 20 (3), pp. 359-373.