



**HAL**  
open science

# La compatibilité entre les normes de l'évaluation et la subjectivité d'un professeur des écoles

Justine Leclercq

► **To cite this version:**

Justine Leclercq. La compatibilité entre les normes de l'évaluation et la subjectivité d'un professeur des écoles. Education. 2023. dumas-04331457

**HAL Id: dumas-04331457**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04331457>**

Submitted on 8 Dec 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

## Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

## MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1<sup>er</sup> degré, Professeur des Écoles

# La compatibilité entre les normes de l'évaluation et la subjectivité d'un professeur des écoles

Présenté par

LECLERCQ Justine

Sous la direction de : MARIANI-ROUSSET Sophie

Grade : Enseignante-chercheure en sciences du langage à l'Université de Franche-Comté

Année universitaire 2022-2023



# Sommaire

Introduction.....	1
1. Questions de recherche .....	3
2. Cadre théorique.....	5
2.1. L'évaluation et son évolution.....	5
2.2. Les différentes terminologies.....	6
2.3. Les différents types d'évaluation .....	7
2.4. Les acquis et les compétences.....	8
2.5. Les programmes officiels.....	9
2.6. La notion de subjectivité.....	10
2.7. La subjectivité dans l'évaluation.....	11
2.8. Les effets de l'évaluation sur les enseignants.....	12
3. Correspondance entre la norme de l'évaluation et sa part de subjectivité .....	14
3.1. L'évaluation : une obligation .....	14
3.2. Une obligation normée.....	14
3.3. Décalage(s) entre la théorie de l'évaluation et sa pratique	15
3.4. Problématique et hypothèses .....	17
4. Méthodologie .....	19
4.1. Procédure et population .....	19
4.2. Variables d'entretiens .....	19
4.3. Les questions posées .....	21

5. Entretiens semi – directifs et analyse .....	24
5.1. Entretien semi – directif de M.....	24
5.2. Entretien semi – directif de A. ....	28
5.3. Entretien semi – directif de S.....	32
6. Discussion des résultats .....	37
Conclusion .....	39
Bibliographie .....	41
Annexes .....	45

# Introduction

Ce mémoire a été réalisé dans le cadre d'un master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Besançon. La production d'un mémoire nécessite de procéder à une recherche de ressources scientifiques sur lesquelles s'appuyer ainsi qu'une bonne corrélation entre celles-ci pour entrainer une nouvelle réflexion sur son sujet. Ainsi, j'ai souhaité diriger mes recherches vers un sujet qui me concernera directement lorsque j'aurai en charge une classe d'élèves en école primaire, l'évaluation de leurs travaux.

Depuis de nombreuses années, l'évaluation fait l'objet de préoccupations au sein du système éducatif français. En effet, de nombreux ouvrages et revues concernant l'éducation abordent l'évaluation sous des angles différents, ce qui entraîne une discussion à propos de cette pratique. Certains auteurs reconnaissent le caractère obligatoire et stable de l'évaluation<sup>1</sup> tandis que d'autres abordent ce sujet par les aspects négatifs qu'elle est susceptible d'entraîner chez l'élève évalué. De plus, il est à noter que le questionnement des effets de l'évaluation sur les professeurs est un phénomène relativement récent qui constitue donc, encore à ce jour, un point sujet à discussion concernant l'évaluation<sup>2</sup>.

En tant que professeur des écoles, je devrai rendre compte des compétences des élèves, en fonction de leur cycle, d'après des points précis définis dans les programmes officiels de l'Éducation nationale. Ces derniers sont le guide de tout professeur des écoles. Ils sont composés de compétences, elles-mêmes composées de savoirs et de savoir-être, que l'élève doit valider tout au long de la scolarité d'un élève afin qu'il puisse réussir au mieux, scolairement et dans sa vie future. Cependant, ces notions claires et normées telles qu'elles sont écrites dans les programmes officiels sont à mettre en perspective avec le travail en classe des professeurs des écoles, en charge d'évaluer leurs élèves. La subjectivité présente et inconsciente chez les enseignants ne permet pas nécessairement d'appliquer une équité entre les élèves. Ces derniers auront, tout au long de leur parcours scolaire, différents enseignants avec leurs propres représentations et perceptions des élèves.

---

<sup>1</sup> Odry Dominique, Dizambourg Bernard, & Demeuse Marc. (2008). *Pour comprendre l'évaluation*. SCEREN-CRDP de l'académie d'Amiens, 256p.

<sup>2</sup> Antibi, André & Luciani Stéphane. (2003). *La constante macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*, Math'Adore, 159p.

Il serait donc pertinent de questionner ces deux sujets présents dans l'acte d'évaluer et d'observer leur cohabitation. Ainsi, l'objectif serait de les rendre compatibles car ils ne peuvent se soustraire l'un à l'autre lors d'une évaluation. Les enseignants pourraient donc rencontrer des contraintes lors d'une évaluation, d'ordre pratique ou intellectuel. L'étude de ces deux phénomènes et leur corrélation pourrait atténuer voire supprimer des difficultés dans la pratique professionnelle des professeurs des écoles, ce qui constitue l'objet même de ce travail.

Dans un premier temps, un récapitulatif du fonctionnement de l'évaluation dans le système scolaire sera évoqué. Puis, une description non exhaustive sur la subjectivité présente chez tout individu, notamment les professeurs des écoles sera abordée. Enfin, une réflexion sur la corrélation entre les normes imposées par les programmes de l'Éducation nationale et la subjectivité des professeurs des écoles sera proposée.

# 1. Questions de recherche

Lors des différents stages réalisés dans le cadre de mes études, j'ai pu constater la difficulté pour certaines enseignantes à évaluer, dans certaines disciplines, les compétences des élèves.

Effectivement, les enseignantes de différents cycles que j'ai pu observer ont parfois validé des acquis d'élèves qu'elles ont relevé lors d'exercices journaliers et non lors d'une évaluation plus formelle. Ainsi, certains enseignants évaluent leurs élèves tout au long de leurs apprentissages et non uniquement lors d'une évaluation souvent programmée. On pourrait comparer cette pratique à un contrôle continu, durant l'année scolaire, dont les élèves n'ont pas conscience. Par ce raisonnement, il est possible de se questionner sur la temporalité d'une évaluation et sur la forme qu'elle peut prendre. Plus généralement, on peut s'interroger sur la place de l'évaluation en France et sa nécessité.

Dans un ouvrage abordant l'évaluation, Maria-Alice Médioni<sup>3</sup> insiste sur la présence constante de l'évaluation dans la vie de chacun. En effet, un individu est soumis à l'évaluation constante des compétences qu'il acquiert durant sa scolarité mais également dans sa vie quotidienne et personnelle. Sa distance par rapport à un repère ou le temps qu'il lui reste avant un rendez-vous constituent des exemples d'évaluations personnelles quotidiennes rencontrées. Ainsi, un enseignant est nécessairement confronté à l'évaluation qu'il doit cependant réaliser seul et de façon rigoureuse dans le cadre de son métier.

Les sciences sociales ont étudié la pratique de l'évaluation afin de mettre en lumière les processus personnels des enseignants. La subjectivité de ceux-ci, lorsqu'il s'agit de corrections mais également de l'élaboration d'évaluations a été mise en avant dans de nombreux travaux, notamment par Bruno Suchaut<sup>4</sup>. L'enseignant doit donc veiller à être le plus neutre possible lors de cet exercice afin de valider chacune des compétences des élèves. Il est cependant possible de se demander si cela est toujours le cas et s'il existe des mécanismes récurrents lors de l'élaboration et la correction d'une évaluation, qu'ils soient présents de manière consciente ou non.

---

<sup>3</sup> Médioni, M.-A., & Hadji Charles. (2016). *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage : des outils pour la classe et pour la formation*. Lyon, Chronique sociale, coll. « Pédagogie formation l'essentiel », 207p.

<sup>4</sup> Suchaut, B. (2008). *La loterie des notes au bac : un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves*. 17p.

Enfin, l'exercice de l'évaluation est obligatoire dans la carrière d'un enseignant puisqu'il existe des acquis et des compétences, concernant les élèves, à valider. Les résultats de ces évaluations doivent rendre compte de l'avancement de la scolarité de tous les élèves. La mise en relation de cette obligation avec la subjectivité présente chez chaque professeur des écoles, pourrait mettre en lumière les difficultés à mettre en place ces obligations d'examens.

## 2. Cadre théorique

Pour observer le processus d'évaluation, sa mise en place et sa part de subjectivité, il faut préalablement comprendre les notions et les concepts mis en jeu dans l'acte d'évaluer. Dans un premier temps, l'évaluation, son processus et son fonctionnement doivent être décrits pour que nous puissions mieux les connaître et les appréhender. Ensuite, la subjectivité de l'enseignant, inévitablement présente dans cet exercice, doit être également mise en lumière et étudiée afin d'en comprendre les contours. À la suite de ces éclairages, il sera possible d'envisager et de questionner une corrélation entre ces deux concepts.

### 2.1. L'évaluation et son évolution

Dans le Trésor de la Langue Française Informatisé, l'évaluation est définie par l'action d'évaluer, d'apprécier la valeur. Elle est également décrite comme une technique, une méthode d'estimation. Ainsi, la première acception de ce terme est plutôt mathématique. Elle est également observable si l'on accède à l'étymologie du mot évaluation, sa première définition en ancien français, *value*, qui désigne la valeur de quelque chose. Nous pouvons donc voir que l'évaluation a pour but premier de donner une mesure, ici celle des connaissances des élèves. Cette définition a évolué par la suite, notamment par son usage dans le langage. Son utilisation mais également sa perception sont visibles à travers les représentations plus récentes de l'évaluation.

Le concept d'évaluation a largement évolué depuis une trentaine d'années. Selon Dominique Odry<sup>5</sup>, on parle d'abord de l'évaluation comme d'une notation où on s'intéresse en priorité au résultat pour ensuite, progressivement, se tourner vers ce qui en est à l'origine. Autrement dit, lors de son évolution, l'évaluation priorise la réflexion au résultat. Le statut de l'élève est à son tour modifié puisqu'il ne s'agit plus uniquement d'un individu qui retranscrit, par des questions précises, ses connaissances. L'élève devient une personne qui raisonne en articulant les connaissances et les compétences qu'il a préalablement acquises. Les programmes récents de l'Éducation nationale qui sont les plans et les obligations d'enseignements des professeurs des écoles font écho à cela et valorisent cette nouvelle représentation de l'élève que

---

<sup>5</sup> Odry Dominique, Dizambourg Bernard, & Demeuse Marc. (2008). *Pour comprendre l'évaluation*. SCEREN-CRDP de l'académie d'Amiens, 256p.

l'enseignant doit prendre en compte dans sa globalité. Le bulletin officiel<sup>6</sup> du 24 juin 2021 concernant l'école maternelle en est un bon exemple puisqu'il y est clairement exprimé que l'enseignant doit limiter les évaluations tout en repérant les compétences développées par les élèves tout au long de l'école maternelle. Il s'agit d'une école dite plus positive. Ainsi, le document remis en fin de chaque année scolaire passée à l'école maternelle est aujourd'hui appelé un livret de réussites. Dès son plus jeune âge, l'enfant qui devient élève est valorisé pour les compétences qu'il parvient à développer, tout en prenant conscience, grâce à l'explicitation des professeurs des écoles qu'il rencontre, de celles qui lui restent à acquérir.

## 2.2. Les différentes terminologies

Dans un ouvrage qui relate une conférence de consensus sur l'évaluation et ses pratiques<sup>7</sup>, Marc Bru insiste sur la confusion de termes concernant l'évaluation et le contrôle, distinction apparue dans les années quatre-vingt-dix. En effet, ces deux termes en apparence similaires ont une approche concernant les connaissances acquises par les élèves totalement opposée. Comme développé précédemment, l'évaluation s'intéresse aux résultats mais avant tout au sujet qui raisonne et formule une réponse. À l'inverse, le contrôle de connaissances se réfère à une norme, un résultat précis. Ainsi, lors d'un contrôle, une réponse est soit juste, soit fautive et la subjectivité du correcteur n'a pas lieu d'exister car son seul rôle est d'attester ou non d'une bonne réponse. Dans le domaine de l'éducation, un simple contrôle n'a pas d'intérêt pédagogique autre que de savoir si un élève sait ou non une réponse. Cependant, une évaluation nécessite une forme de contrôle puisque, bien qu'elle évalue le raisonnement de l'élève, elle doit également relever si la réponse fournie est juste ou totalement erronée. On pourrait ainsi qualifier l'évaluation de contrôle plus complet, plus évolué. L'aspect normatif de l'évaluation qui apparaît est donc à nuancer car il pourrait exister des risques de soumission à un mode de pensée unique. Cette réflexion entraîne donc un nouveau questionnement sur la notion de norme, obligatoirement prise en compte lors d'une évaluation. En effet, les professeurs des écoles ne suivent pas nécessairement le même cursus scolaire jusqu'à l'obtention de leur diplôme. Cela induit que certains enseignants seraient susceptibles d'acquiescer une norme différente de celle de ses collègues. L'évaluation, bien qu'elle soit normée, peut donc être menée de différentes manières, en fonction de l'enseignant qui la conduit.

---

<sup>6</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Le bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, mis à jour le 24 juin 2021.

<sup>7</sup> Bru, Marc. (dir.). (2015). *L'évaluation et ses pratiques*. Canopé-CRDP de l'académie de Créteil, coll. « Éclairer », 125p.

### 2.3. Les différents types d'évaluation

Il existe plusieurs manières d'évaluer les compétences d'un élève, qui font intervenir les concepts de contrôle et d'évaluation à différentes échelles. Le travail de répertoriage de Brigitte Petitjean<sup>8</sup> montre les différents types d'évaluation. Bien qu'il soit publié en 1984, cet article permet de comprendre clairement quels sont les enjeux de l'évaluation, à différents niveaux et reste valide aujourd'hui. Elle définit l'évaluation comme un instrument, un objet pour mesurer les connaissances acquises, l'auteure adopte donc un point de vue où l'évaluation est présentée comme un contrôle sous forme de note ou d'appréciation par rapport à une référence.

Elle distingue trois grands types d'évaluation : l'évaluation diagnostique, l'évaluation sommative et l'évaluation formative. Il existe néanmoins deux autres types d'évaluation, certificative et normative que j'ai choisi de ne pas présenter car il s'agit respectivement de modes d'évaluation lors d'examens et de concours. Or, je n'explique ici que les évaluations possibles lors du passage d'un élève en école primaire, ces deux formes n'ont donc pas lieu d'être développées.

L'évaluation diagnostique est opérée avant un apprentissage, elle permet de repérer les acquis que les élèves ont déjà et permet à l'enseignant de constater les premières représentations des élèves. Ainsi, le professeur des écoles possède une vue d'ensemble sur le niveau de sa classe et peut ajuster son enseignement si nécessaire. Au contraire, l'évaluation sommative s'effectue à la fin d'un apprentissage, comme un bilan des connaissances des élèves. Ce type d'évaluation a donc une visée de contrôle faisant apparaître les différences individuelles, les difficultés ou non des élèves dans un domaine donné. L'évaluation formative, quant à elle, s'effectue lors des apprentissages et permet à l'élève d'être informé sur ses acquis mais également sur ses difficultés. Autrement dit, elle lui permet de mesurer la distance qui le sépare de la tâche finale qu'il doit accomplir. Ce type d'évaluation inclut l'élève dans son apprentissage, il en devient acteur. Cette évaluation est basée sur la théorie constructiviste de Piaget dans laquelle le sujet se construit lui-même, en fonction de son environnement, pour former son propre apprentissage. Toujours selon Brigitte Petitjean, ce type d'évaluation devrait prédominer dans le domaine de l'éducation et être enseigné aux futurs professeurs des écoles car il représente la forme la plus pédagogique, utile pour enseigner. Nous pouvons associer l'auto-évaluation à l'évaluation formative, car l'élève a un retour direct sur sa production et peut lui-même se corriger par la

---

<sup>8</sup> Petitjean Brigitte. (1984) Formes et fonctions des différents types d'évaluation, in *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°44. *L'évaluation*. pp. 5-20.

suite. La dimension pédagogique de l'évaluation permet à l'élève de mesurer l'état de ses connaissances, de comprendre ce qu'il sait mais également ce qu'il lui reste à accomplir. Du point de vue de l'enseignant, l'évaluation formative permet de mesurer l'efficacité de ses enseignements et d'y remédier si cela est nécessaire. Cette forme d'évaluation présente donc des avantages si on la compare aux autres qu'il est possible de faire. L'ouvrage de Xavier Roegiers<sup>9</sup> en est un exemple parmi de nombreux autres, puisqu'il souhaite donner des pistes aux enseignants pour qu'ils progressent dans cette voie. Sur le terrain, l'évaluation formative est utilisée, parfois de manière inconsciente par une grande majorité de professeurs. En effet, lors d'une séquence réalisée sur une notion à acquérir, la plupart des enseignants estiment les besoins et les difficultés de leurs élèves. Il s'agit bien ici d'évaluation formative, qui précède, dans de nombreux cas, une évaluation sommative en fin de séquence.

#### 2.4. Les acquis et les compétences

L'intérêt de l'évaluation développé dans ce travail soulève une autre question qui est celle de ce qui est évalué. On parle d'acquis, de connaissances, de compétences ou encore de savoirs. Mais tous ces termes ont des valeurs différentes concernant l'évaluation. En effet, le terme « acquis » est le plus restrictif car il cible des objectifs uniquement scolaires. L'évaluation nationale des acquis des élèves sert exclusivement à l'amélioration du système éducatif. Son but a varié en fonction des périodes puisqu'elle a été utilisée au départ pour déterminer si un élève pouvait entrer au collège puis plus tard, pour aider les enseignants à pallier les difficultés des élèves et enfin comme indicateur de l'état du système scolaire dans le pays. Cependant, comme dit précédemment, l'Éducation nationale a modifié son regard sur l'élève et ses connaissances en le considérant dans sa globalité. C'est la raison pour laquelle nous parlons aujourd'hui de compétences. Une compétence est une combinaison d'acquis que l'élève mobilise pour réaliser une tâche. La loi d'orientation de 2005<sup>10</sup> intègre cette notion avec le socle commun de connaissances et de compétences (S3C). Ce socle implique que les élèves doivent maîtriser ces compétences à la fin de la scolarité obligatoire afin de construire leur avenir personnel et professionnel et de réussir leur vie en société selon l'Éducation nationale :

- la maîtrise de la langue française ;
- la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ;

---

<sup>9</sup> Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation : Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. De Boeck Supérieur, coll. « Pédagogies en développement », 368p.

<sup>10</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Le bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, mis à jour en novembre 2020.

- une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ;
- la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ;
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

Ces compétences font l'objet d'évaluations tout au long de la scolarité d'un élève. On distingue deux types de compétences : les compétences disciplinaires et les compétences transversales, observables dans plusieurs domaines. Autrement dit, il existe les savoirs et les savoir-être. Il est possible de citer en exemple la maîtrise de la langue française comme savoir et les techniques de communication comme savoir-être. En 2016, ce socle est renommé et regroupé en cinq grands domaines : les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques, les représentations du monde et l'activité humaine. Les contenus des S3C, devenus aujourd'hui les S4C, à la suite de l'ajout de la culture dans l'intitulé, sont disponibles sur le site de l'Éducation nationale et dispensés aux futurs professeurs.

## 2.5. Les programmes officiels

Les programmes officiels de l'Éducation nationale obligent les professeurs des écoles à développer et à valider des acquis et des compétences chez les élèves. Cependant, il est possible de s'interroger sur la sélection de ces points à valider pour chaque élève. La priorité, en fonction des niveaux et des matières, est donnée soit à des connaissances pures, soit à des compétences. Par exemple, pour la discipline des mathématiques, un élève de cycle 2 devra savoir poser une addition alors que pour la discipline de la musique, il lui sera davantage demandé une écoute de la musique. L'exigence et les attendus seront donc différents en fonction des matières enseignées mais également des niveaux du cycle dans lequel l'élève se situe.

Les programmes officiels sont élaborés par le Conseil Supérieur des Programmes (CSP) composé d'universitaires, de chercheurs, de spécialistes du système éducatif et de représentants élus de la Nation et de la société. Quand des réformes scolaires sont prévues, le ministère de l'Éducation nationale demande à cette équipe de réfléchir aux points à améliorer ou à modifier dans les programmes actuels. Après plusieurs délibérations et validations des experts du CSP et du ministère de l'Éducation, les programmes sont alors diffusés sur le site du gouvernement. Un schéma des différentes étapes est proposé en annexe afin de mieux comprendre son fonctionnement. Les professeurs des écoles sont donc tenus de consulter régulièrement les

changements opérés par le ministère de l'Éducation nationale. Il est à noter que seul un groupe de personnes décide des points à évaluer chez les élèves et de la façon dont les enseignants doivent le faire. L'orientation des programmes dans un domaine en particulier dépend donc avant tout du domaine politique et du gouvernement en poste. Pour cette raison, les programmes scolaires ont connu de nombreuses mutations.

## 2.6. La notion de subjectivité

À la lumière de tous ces éléments, l'acte d'évaluer apparaît déjà comme une tâche plus complexe à réaliser qu'à première vue. Une notion capitale se distingue dans le processus de l'évaluation, celle de la subjectivité de l'enseignant qui élabore et corrige une évaluation. De nombreux chercheurs ont relevé ce phénomène comme Marc Bru<sup>11</sup> qui affirme que la subjectivité du correcteur produit des effets significatifs sur la notation. Beaucoup de facteurs subjectifs peuvent être relevés comme la personnalité du correcteur, son passé, ses représentations des élèves et de son métier. D'un point de vue plus pragmatique, la comparaison du correcteur avec la copie précédente qu'il vient tout juste de corriger est également un trait de subjectivité car il résulte d'un choix de la part de l'enseignant. Pierre Merle<sup>12</sup> parle quant à lui de réviser le jugement des professeurs sur le travail de leurs élèves et emploie le terme de jugement professoral pour expliciter la réflexion de l'enseignant sur l'évaluation de ses élèves.

Afin de mettre en relief la subjectivité présente dans l'acte d'évaluer, il faut dans un premier temps la définir. Cependant, ce concept reste difficile à évoquer clairement, c'est pourquoi on peut seulement en dessiner les contours. Frédéric François<sup>13</sup>, dans son introduction parle de processus d'interprétation propre à un individu. Il serait impossible de dresser une liste des traits relevant de la subjectivité chez un professeur des écoles puisqu'il en existe autant qu'il existe d'individus. De même, lorsque l'on prend en compte cette subjectivité, il est impossible de définir un point de vue qui prédominerait par rapport aux autres. En linguistique, Emile Benveniste définit la subjectivité par la présence du sujet parlant dans son discours, ce qui prouve effectivement qu'il existe une partie de l'individu lorsqu'il énonce un discours ici écrit comme lors de la mise en place ou de la correction d'une évaluation.

---

<sup>11</sup> Bru, Marc. (dir.). (2015). *L'évaluation et ses pratiques*. op. cit.

<sup>12</sup> Merle Pierre. (1996). *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*. Paris, Presses universitaires de France, coll. « L'Éducateur », 323p.

<sup>13</sup> François, Frédéric. (2005). L'institution pédagogique, l'écrit et le "sujet en formation" : Introduction. *Langage et société*, 111, pp. 1-16.

## 2.7. La subjectivité dans l'évaluation

La docimologie est une discipline scientifique qui étudie le déroulement pédagogique des évaluations, utilise et interroge constamment ces termes et leurs différentes représentations. Elle s'intéresse notamment à l'attribution de notes par les correcteurs lors d'examens scolaires. Évidemment, pour les élèves concernés ici il ne s'agit pas de grandes épreuves comme le baccalauréat mais les processus observés sont tout à fait applicables à l'école primaire. Cependant, c'est cet examen qui a été le plus observé par la docimologie. En effet, Bruno Suchaut<sup>14</sup> évoque une loterie concernant les notes attribuées au baccalauréat. Il a pu constater, lors de ses recherches, un écart de dix points pour la même copie corrigée par différents enseignants. On voit alors clairement une perception différente des réponses de la part des professeurs dont ils n'ont, pour la plupart, pas conscience.

Les évaluations sommatives et formatives développées précédemment ont donc une part de subjectivité puisqu'elles reposent sur la notation des productions des élèves. On peut également ajouter que la subjectivité de la correction de ces productions dépend du support d'évaluation choisi par le professeur des écoles. Si une évaluation est effectuée à l'oral par exemple, il sera plus facile pour l'élève d'expliquer ses réponses et de se rectifier s'il le souhaite. Dans ce cas, la part de subjectivité est amoindrie. Il est à noter qu'aujourd'hui, les enseignants ont pour consigne d'objectiver au maximum leur pratique, y compris celle de l'évaluation.

De nombreux chercheurs et beaucoup d'études ont montré certains dysfonctionnements que pouvaient faire apparaître les différentes formes d'évaluations et abordent les différents effets de l'évaluation sur les élèves. Ils mettent également en lumière les conséquences de l'évaluation sur les élèves et la pression qu'ils sont susceptibles de ressentir mais j'ai fait le choix de ne pas développer ce point dans mon mémoire de recherche. En effet, ce sujet est déjà traité de diverses manières, à différentes périodes et je souhaite me centrer ici sur le métier de professeur des écoles. Cependant, certaines formes d'évaluation n'ont pas évolué car ce domaine reste le fruit de choix politiques. Il n'est pas question de développer l'aspect politique des choix éducatifs en France aujourd'hui mais cette notion est obligatoirement prise en compte puisque les programmes scolaires résultent du gouvernement en vigueur.

---

<sup>14</sup> Suchaut, B. (2008). *La loterie des notes au bac : un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves*. op. cit.

Il est à noter que, dans le premier degré, c'est-à-dire à l'école maternelle et élémentaire, les professeurs des écoles doivent enseigner toutes les matières présentes dans les programmes et doivent donc en avoir une bonne maîtrise. Elles sont au nombre de 8, en moyenne, en fonction des cycles et des niveaux. Or, il apparaît évident qu'une personne ne peut détenir des connaissances et des compétences équitables dans chacune de ces matières. La subjectivité de chaque individu apparaît donc dans la construction de séquences pédagogiques des différentes matières mais également dans son évaluation. Un enseignant n'aura pas la même aisance pour préparer une évaluation dans un domaine qu'il maîtrise par rapport à un autre qu'il maîtrise dans une moindre mesure. Ce raisonnement implique qu'il n'aura probablement pas la même exigence pour les résultats à ces deux évaluations.

## 2.8. Les effets de l'évaluation sur les enseignants

Le travail de recherche de Charles Hadji<sup>15</sup> sur l'évaluation a démontré que l'enseignant procède à des choix quant à l'élaboration et à la correction d'une évaluation, choix parfois contestables. En effet, il lui incombe de prendre en compte certains critères d'évaluation et ainsi de devenir acteur de l'évolution scolaire des élèves qu'il rencontre au cours de sa carrière. L'auteur emploie le terme de tisserand pour définir le rôle d'un professeur des écoles dans l'évaluation. D'une part, il procède au jugement du travail des élèves évalués par rapport à une norme en créant des rapports entre ce qu'il corrige et son point de vue personnel. D'autre part, il partage son jugement par le biais de la correction qu'il effectue et éventuellement, d'une note. On constate alors que la subjectivité de l'enseignant est nécessairement présente lors d'une évaluation.

Différents travaux ont mis en lumière les limites de la docimologie pour en dégager les effets parfois néfastes sur les professeurs. L'article de Patricia Mothes et de Marie-France Carnus<sup>16</sup> en est un exemple car elles ont mené une expérience avec des enseignants sur l'évaluation et leurs ressentis sur cette pratique. Deux professeurs des écoles ont dû mener une évaluation qu'ils n'avaient pas préparée eux-mêmes. Les résultats de ces évaluations ont montré différents enjeux de réussite pour les enseignants qui comprennent les éventuelles difficultés

---

<sup>15</sup> Hadji, Charles & Meirieu Philippe. (1989). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils* (3e édition). Paris, ESF éditions, coll. « Collection pédagogies », 191p.

<sup>16</sup> Mothes, Patricia & Carnus, Marie-France. (2016). Quand l'évaluation dévoile les dynamiques en jeu dans le désir d'enseigner. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49, pp. 43-61.

dans les évaluations d'élèves comme des échecs professionnels. L'évaluation prend donc une nouvelle place dans le métier de professeur des écoles.

De la même manière, le professeur et chercheur en didactique André Antibi<sup>17</sup> a révélé un phénomène qu'il qualifie de « constante macabre ». Cette notion comprend les injonctions inconscientes subies par les professeurs des écoles lors d'une évaluation. En effet, il existe pour ces derniers une croyance inconsciente commune selon laquelle la notation utilisée pour évaluer le travail d'un élève doit respecter les normes du système scolaire et être ainsi étalée. Plus concrètement, selon l'auteur, lorsque tous les élèves réussissent une évaluation, celle-ci est jugée trop facile et peut même remettre en cause les compétences professionnelles de l'enseignant. Cependant, la réussite commune à une évaluation peut témoigner d'une bonne préparation des élèves de la part de l'enseignant, proposant une évaluation comprenant des structures d'activités déjà rencontrées. Ces deux phénomènes ne sont donc pas antagonistes mais complémentaires. Une séquence d'apprentissage contient des obstacles didactiques, c'est-à-dire des situations problèmes qui impliquent une réflexion de la part de l'élève pour le faire progresser dans ses apprentissages. Dans le cas d'une évaluation sommative, qui intervient à la fin d'une séquence, il n'est pas envisageable de faire intervenir de nouveaux obstacles didactiques car l'évaluation ne rendrait pas compte des compétences déjà travaillées par l'élève. Or, dans certains cas, des enseignants préparent une évaluation de ce type, parfois de façon inconsciente, afin d'obtenir des résultats différents. Ce phénomène est plus observable dans le second degré que dans celui du premier qui n'attribue pas de notes aux élèves.

---

<sup>17</sup> Antibi, André & Luciani Stéphane. (2003). *La constante macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*, Math'Adore, 159p.

### 3. Correspondance entre la norme de l'évaluation et sa part de subjectivité

#### 3.1. L'évaluation : une obligation

L'évaluation fait partie intégrante du métier de professeur des écoles. Elle participe au processus d'apprentissage des élèves si bien qu'il est presque impossible de dispenser un enseignement efficace si elle en est absente selon François-Marie Gérard<sup>18</sup>. L'évaluation sert avant tout à observer les connaissances des élèves, leurs acquis et leurs lacunes. Elle est également utile à l'enseignant qui possède un retour direct sur son travail afin de savoir s'il a été clair et compris par les élèves. Cependant, l'évaluation est aujourd'hui utilisée comme un outil de comparaison, notamment avec les évaluations PISA, le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves<sup>19</sup>. Ce programme vise à tester les compétences dans divers domaines d'élèves de quinze ans et ce, dans plusieurs pays à travers le monde. Les résultats sont ensuite comparés à ceux des autres pays qui participent à ce programme. L'évaluation à, dans ce contexte, une fonction purement politique. Elle est donc obligatoire et contrôlée par le ministère de l'Éducation nationale qui décide des programmes officiels utilisés par les professeurs des écoles. Une page est consacrée sur le site d'Eduscol<sup>20</sup>, affilié au ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, aux modalités d'évaluation. Elle explique essentiellement les raisons pour lesquelles les élèves sont évalués et les outils disponibles pour le faire, le S4C et quelques informations sur les différentes évaluations.

#### 3.2. Une obligation normée

Les programmes officiels de l'Éducation nationale expriment clairement les attendus de fin de cycle pour chaque niveau. Cela signifie que l'évaluation est normée, qu'il existe des règles à respecter concernant l'évolution des compétences des élèves. Les acquis à évaluer sont les mêmes pour tous les élèves de France, peu importe leur milieu social. Voici un exemple d'attendus présents dans les programmes officiels de l'Éducation nationale pour le cycle 2, dans

---

<sup>18</sup> Gérard, François-Marie. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII, pp. 75-92.

<sup>19</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Le bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, mis à jour en avril 2022.

<sup>20</sup> Eduscol, *Modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves* [En ligne], mis à jour en décembre 2020.

la section « Lecture et compréhension »<sup>21</sup>. Cela signifie qu'à la fin du CE2, les élèves doivent être capables de :

- Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés.
- Lire et comprendre des textes variés, adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves.
- Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page (1 400 à 1 500 signes) ; participer à une lecture dialoguée après préparation.
- Lire au moins cinq à dix œuvres en classe par an.

On peut constater de grandes différences dans les cinq compétences à valider ci-dessus. Elles sont issues du même domaine, celui du français, mais elles ne sont pas évoquées de la même façon. Par exemple, la compétence « Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés. » est relativement vague. Les programmes n'indiquent pas quels sont les mots inconnus concernés. Cette compétence laisse donc une interprétation à l'enseignant qui doit préparer l'évaluation. En revanche, la compétence « Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page (1 400 à 1 500 signes) ; participer à une lecture dialoguée après préparation » est très précise. En effet, elle indique toutes les conditions de l'évaluation, celle de l'élève quand il est évalué et avec quelle procédure. Ce deuxième exemple amène une nouvelle question qui est celle du degré de liberté de l'enseignant qui construit et conduit l'évaluation. Face aux programmes normés, nationaux, on peut se demander quelle est la marge de décision de l'enseignant. Cette question permet de comparer les programmes, dont les exigences sont claires, et la complexité de leur application sur le terrain.

### 3.3. Décalage(s) entre la théorie de l'évaluation et sa pratique

Ces normes imposées par les programmes sont à mettre en parallèle avec la subjectivité de chaque enseignant. Comme vu précédemment, tout individu possède ses propres perceptions en fonction de sa personnalité, son âge, son genre, son expérience personnelle et professionnelle. Il en est de même pour les enseignants lorsqu'ils conçoivent et corrigent une évaluation. L'acte d'évaluer est complexe, d'autant plus que le contenu de l'évaluation est à la charge des professeurs des écoles. Les programmes officiels dictent les points à valider mais

---

<sup>21</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Le bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, mis à jour le 30 juillet 2020.

pas la manière d'y parvenir. Par exemple, c'est à l'enseignant de déterminer le niveau de difficulté de son évaluation. De plus, il doit veiller à proposer une consigne claire à ses élèves. Si elle ne l'est pas, l'enseignant prend le risque de ne pas valider la compétence d'un élève à cause d'une confusion qu'il a induite. Un autre aspect peut être mis en lumière, celui des obstacles éventuels à l'évaluation. L'enseignant doit permettre à l'élève de valider une compétence en lui fournissant les outils nécessaires pour y arriver. Pour expliciter mon propos, il est possible d'imaginer une évaluation portant sur la division, au programme du cycle 3. La compétence visée ici est de comprendre la notion de division. Pour cela, l'élève a besoin de connaître en amont ses tables de multiplication. Afin de ne pas invalider la compétence portant sur la division, l'enseignant doit laisser la possibilité aux élèves qui en ont besoin, d'accéder aux tables de multiplication. Brigitte Marin<sup>22</sup> évoque cet aspect pragmatique de l'évaluation contrastant avec les choix opérés par les enseignants pour répondre aux critères des experts du domaine scolaire.

À ce stade, il n'est pas possible de nier la subjectivité, les choix de l'enseignant dans l'acte d'évaluer. Lorsqu'elle est mise en rapport avec l'aspect formel de l'évaluation, on constate un déséquilibre d'application de l'évaluation sur le terrain. Patricia Mothes et Marie-France Carnus<sup>23</sup> mettent en évidence ce décalage entre l'évaluation et la subjectivité de deux professeurs des écoles. Elles comparent, dans leur protocole de recherche, leur subjectivité lorsqu'il s'agit d'évaluer leurs élèves en proposant différentes situations. En plus de ceux déjà cités, nous pouvons ajouter d'autres facteurs de subjectivité comme le rapport individuel à l'évaluation des enseignants, par exemple leurs souvenirs personnels de leur scolarité. L'image générale de l'évaluation peut également être citée. Beaucoup de Français pensent qu'il n'est pas nécessaire d'évaluer ou qu'une évaluation n'est pas forcément représentative de toutes les compétences d'un élève. Cet aspect est mis en lumière par Marie-France Carnus et André Terrisse<sup>24</sup> qui relatent l'expérience de professeurs stagiaires qui n'osent pas présenter de séance d'évaluation lorsqu'ils sont visités par des formateurs car ils la jugent moins « noble ». Toutes ces notions sont à prendre en compte lors de l'évaluation d'un enseignant sur le travail d'un élève, car elles sont présentes de manière consciente ou non.

---

<sup>22</sup> Bru, Marc. (dir.). (2015). *L'évaluation et ses pratiques*. op. cit.

<sup>23</sup> Mothes, Patricia & Carnus, Marie-France. (2016). *Quand l'évaluation dévoile les dynamiques en jeu dans le désir d'enseigner*. op. cit.

<sup>24</sup> Carnus, Marie-France & Terrisse, André. (2006). La compétence à évaluer : une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS. Étude de cas et perspectives pour la formation. *Savoirs*, 12, pp. 55-74.

Marie-France Carnus et André Terrisse<sup>25</sup> relèvent une autre difficulté, de professeurs stagiaires d'EPS, pour évaluer les élèves. Il s'agit d'une discipline particulière dans l'enseignement mais le sujet de l'article est totalement applicable à un professeur des écoles stagiaire. Ils mettent ainsi en évidence l'apprentissage de l'évaluation des professeurs stagiaires qui ne reçoivent que quelques heures de cours sur les techniques d'évaluation, ce qui ne leur permet pas de pouvoir évaluer toutes les compétences. Les enseignants doivent appliquer une forme d'évaluation à la suite de leur apport de connaissances mais ils ne savent pas toujours comment le faire et quelle valeur elle a. À titre personnel, je n'ai reçu que deux heures d'enseignement sur ce thème à l'INSPÉ de Besançon sur l'ensemble de mon master. Cela implique que la pratique de l'évaluation, pourtant obligatoire et complexe, est méconnue des professeurs des écoles qui viennent d'obtenir leur diplôme et qui vont y être confrontés.

Il existe donc une vraie contradiction entre les programmes officiels auxquels un professeur des écoles doit systématiquement se référer et sa propre part de subjectivité concernant l'évaluation. Les choix qu'il doit opérer ne doivent pas aller à l'encontre des validations des compétences des élèves et de leur parcours scolaire. Il est possible de s'interroger sur la cohabitation de ces deux phénomènes auprès de professeur des écoles.

### 3.4. Problématique et hypothèses

Il a été démontré dans ce travail que l'évaluation des compétences des élèves est normée car elle doit répondre aux exigences voulues par le ministère de l'Éducation nationale en vigueur. De plus, l'aspect obligatoire de ces évaluations dans un cursus scolaire d'élève montre qu'elles ne sont pas nécessairement à remettre en cause. En revanche, il est souhaitable de parvenir à l'élaboration d'améliorations afin qu'elle soit la plus juste possible et que les enseignants aient un regard similaire sur les travaux des élèves afin de leur offrir un parcours scolaire le plus équitable possible. Cette notion est à contraster avec la subjectivité présente chez tous les individus, notamment les professeurs des écoles. La subjectivité induit que chacun possède sa propre représentation d'un élève et de ses compétences lorsqu'il l'évalue.

---

<sup>25</sup> Ibid.

Dans ce cas, ces deux faits doivent cohabiter lors de la préparation et de la correction d'une évaluation, il serait donc possible de se demander si cela est le cas avec la problématique suivante :

**La subjectivité d'un professeur des écoles présente dans l'élaboration et/ou la correction d'une évaluation de compétences d'un élève de primaire est-elle compatible avec l'exécution des programmes officiels ?**

Les hypothèses que j'aimerais vérifier ou invalider lors de mes entretiens sont les suivantes :

- Il est difficile de valider une compétence clairement énoncée dans les programmes sur le terrain car la subjectivité de l'enseignant intervient.
- Lors de l'élaboration et la correction d'une évaluation, il existe une prédominance des programmes officiels sur la subjectivité d'un professeur des écoles.

## 4. Méthodologie

### 4.1. Procédure et population

Afin de mettre en évidence tous les phénomènes cités ou d'autres auxquels je n'aurais pas pensé, j'ai souhaité pratiquer une enquête empirique dans le cadre de ce travail. Pour expliciter mes propos mais également pour aller plus loin dans ma recherche, j'ai mis en place des entretiens individuels semi-directifs avec des professeurs. J'ai choisi ce type d'entretien car il permet de poser des questions relatives au sujet préparées au préalable mais il laisse également la place à d'autres réponses que celles attendues lors de mes hypothèses. De plus, j'ai choisi des entretiens individuels afin que les enseignants interrogés puissent répondre aisément à mes questions, sans peur d'un éventuel jugement de leurs collègues ou d'un tiers. L'évaluation n'est pas un sujet abordé fréquemment et si certains enseignants ne sont pas à l'aise avec cet exercice, ils doivent se sentir libres de m'en faire part puisqu'il s'agit du phénomène que je souhaite mettre en lumière.

Pour collecter différentes représentations possibles de l'évaluation et son application sur le terrain, j'ai effectué des entretiens semi-directifs avec trois enseignants. J'aurais pu augmenter ce nombre d'entretiens afin d'avoir différents points de vue par rapport à l'évaluation mais le but ici n'est pas de dresser une liste exhaustive. En effet, je souhaite avant tout voir différentes relations à l'évaluation des professeurs des écoles, les similitudes s'il en existe, et leurs associations avec les programmes officiels. De plus, j'ai souhaité recueillir le ressenti des enseignants par rapport à l'évaluation mais également leur estimation de leur degré de liberté par rapport aux attendus des programmes de l'Éducation nationale, indicateur d'une subjectivité de leur part.

### 4.2. Variables d'entretiens

Les entretiens semi-directifs réalisés ont donc nécessité une sélection de trois enseignants. Afin d'y parvenir, j'ai choisi différents profils pour mener ces entretiens. Il s'agit de mettre en lumière les vécus et les perceptions de l'évaluation qui seront nécessairement différents puisque chaque individu possède sa propre subjectivité. En variant certains critères des personnes interrogées, je vais pouvoir distinguer différentes façons d'appréhender et de pratiquer cet exercice.

Les critères qu'il m'a semblé pertinent de varier sont les suivants :

- l'âge de l'enseignant
- le genre de l'enseignant
- le nombre d'années d'enseignement
- le milieu et le degré dans lequel il exerce

Nous avons vu précédemment que l'acte d'évaluer est empreint de subjectivité. Les représentations évoluent en fonction de l'âge de chaque individu c'est pourquoi il m'a semblé judicieux de varier l'âge des enseignants. De la même façon, un professeur des écoles évolue en même temps que sa pratique. Une enseignante avec peu d'années d'expérience aura probablement un regard différent sur l'évaluation d'une autre avec beaucoup de pratique durant sa carrière. J'ai donc varié les années d'expérience dans la sélection des profils. Je suis ensuite partie du postulat que les représentations peuvent varier en fonction du genre de l'individu. En effet, un genre pourrait être plus détaché qu'un autre des éventuelles difficultés de l'évaluation ou porter un regard différent sur cet exercice. Enfin, j'ai effectué mes entretiens avec des professeurs des écoles mais également avec un professeur du second degré qui est lui aussi concerné par l'évaluation des compétences de ses élèves en se référant aux programmes officiels. De plus, la localisation de leur lieu de pratique peut jouer un rôle dans leur représentation de l'évaluation. En effet, l'attente des parents d'élèves et des enseignants peut différer en fonction du milieu où se trouve l'établissement, urbain ou rural.

J'ai donc réalisé trois entretiens semi-directifs, un premier avec une femme de 32 ans, professeure des écoles avec 10 années d'expérience dans tous les niveaux de classe du premier degré. Elle a enseigné dans tous les milieux durant 10 années, avec une prédominance pour le milieu rural. La deuxième personne interrogée est un homme de 29 ans avec 6 années d'expérience. Il enseigne dans le second degré, dans un lycée en milieu urbain. Enfin, mon dernier entretien concerne une professeure des écoles d'une cinquantaine d'années avec 26 ans d'expérience. Elle a enseigné dans différents niveaux et différents milieux. Cependant, elle exerce depuis de nombreuses années dans une école maternelle située en milieu urbain. Afin de respecter leur anonymat, j'ai nommé ces trois personnes par des initiales, respectivement M., A. et S. Grâce aux deux premiers entretiens, j'ai pu réunir quasiment la totalité de mes variables en interrogeant deux personnes de genre et d'âge différent, enseignant dans différents milieux

et degrés. Mon troisième entretien m'a quant à lui permis d'interroger la dernière de mes variables qui représente les années d'expérience dans l'enseignement, susceptibles de mettre en lumière certains aspects de l'évaluation qui ne le seraient pas encore dans les autres entretiens.

### 4.3. Les questions posées

Pour pouvoir repérer ces phénomènes, j'ai réalisé un questionnaire autour de l'évaluation, telle qu'elle est pratiquée par les différents enseignants interrogés, mais également autour de la représentation qu'ils en ont. Ce questionnaire a pour but de constater leur rapport aux programmes officiels et leurs références lorsqu'il s'agit de mettre en place une évaluation. Le questionnaire réalisé permet de mettre en lumière différents phénomènes.

Pour débiter l'entretien et établir un premier contact avec l'enseignant, je souhaite poser une question générale sur mon sujet de mémoire qui est : « Quel regard portez-vous sur l'évaluation ? ». Par cette question, l'enseignant peut commencer librement l'entretien en exposant son point de vue sur cet exercice, sans être influencé par la notion de programme que j'introduis par la suite, par exemple.

Deux questions sont posées à différents moments de l'entretien afin de découvrir une éventuelle appréhension de l'évaluation, qu'il s'agisse de son élaboration ou de sa correction. Les conditions dans lesquelles sont réalisées ces deux tâches peuvent mettre en lumière une possible appréhension de l'enseignant. Par exemple, si un enseignant effectue la correction d'une évaluation à son domicile, cela traduirait une sorte de décontraction à propos de cet exercice. En questionnant le lieu mais également l'horaire, nous avons des indications sur la représentation de chaque personne interrogée sur cet exercice. Le temps laissé entre une évaluation et sa correction peut nous donner à voir une probable appréhension.

Pour ce mémoire de recherche, je souhaite mettre en évidence le rapport qu'entretiennent les enseignants avec l'évaluation. Pour cette raison, j'ai souhaité les questionner sur leurs pratiques pour la préparation mais également pour l'évaluation en elle-même qui seront mises en évidence avec les questions portant sur les phases que les enseignants préféreraient et celles qu'ils redouteraient. La forme et le type d'évaluation seront également abordés.

Lors de mes entretiens, j'ai choisi de poser deux questions à propos des supports utilisés pour préparer une évaluation, plus précisément sur l'utilisation des programmes. Je cherche, pour ce mémoire, à démontrer le rapport entretenu par les enseignants vis-à-vis des programmes

officiels de l'Éducation nationale qu'ils doivent appliquer lors de leurs enseignements. Pour cette raison, il est nécessaire de questionner leurs usages de ces documents.

J'ai également souhaité poser une question sur la formation à l'évaluation. En effet, lors de ce mémoire, mes recherches ont mis en évidence un manque de formation sur cette pratique pourtant nécessaire dans le métier de professeur. Étant moi-même étudiante dans un établissement de formation, j'aimerais savoir si ces mêmes établissements ont autrefois dispensé ou non des cours à ce sujet. Si la réponse est négative, j'ai voulu étendre la question en demandant aux professeurs comment ils s'étaient formés à l'évaluation. Les réponses à cette question peuvent éventuellement apporter certaines pistes d'études auxquelles je n'aurais pas pensé.

Ce dernier point était susceptible de varier en fonction du nombre d'années d'expérience. Effectivement, les précédentes formations de professeur des écoles diffèrent probablement de celles d'aujourd'hui. L'établissement de formation des professeurs a notamment changé plusieurs fois de nom et de fonctionnement dans la façon d'organiser ses cours et leurs contenus. Selon les recherches que j'ai effectuées, l'évaluation n'avait pas la même valeur il y a plusieurs décennies par rapport à aujourd'hui. Il s'agissait davantage d'un contrôle que d'une évaluation globale de l'élève. On peut alors supposer que l'établissement de formation des professeurs ne mettait pas en place des enseignements spécifiques à cet exercice.

Les deux dernières questions concernent la perception des enseignants sur le niveau de liberté qui leur est laissé par les programmes officiels. Il s'agit ici du sujet même de mon mémoire, c'est pourquoi, pour conclure, j'ai décidé de les placer à la fin de l'entretien. Après avoir parlé librement de son fonctionnement et de sa relation à l'évaluation, chaque personne interrogée m'a fait part de son ressenti sur le guidage des programmes officiels. En évoquant le degré de liberté que les personnes interrogées estiment posséder quant à l'évaluation, le rapport entre ces deux notions peut être alors mis en lumière par leurs réponses.

J'ai également souhaité laisser la parole libre à la fin de chaque entretien en proposant un commentaire final de la part de la personne interrogée si elle le souhaitait. Chacun a pu ajouter un commentaire à sa réponse ou même aborder un aspect de l'évaluation que je n'aurais pas intégré dans mes questions.

Dans un premier temps, j'ai réalisé un entretien test afin de voir si mes questions étaient les plus pertinentes possibles et si elles permettaient de répondre ou non à mes hypothèses. De plus,

cet exercice m'a permis de préparer et de guider au mieux les entretiens semi-directifs réalisés par la suite.

Afin de pouvoir analyser au mieux les réponses de ces entretiens et d'effectuer des transcriptions si cela était nécessaire, j'ai souhaité les enregistrer. Pour cela, j'ai demandé au préalable l'accord des enseignants sélectionnés. Avant chaque entretien, j'ai rappelé à chaque enseignant l'enregistrement de notre échange. Je leur ai précisé également que cet enregistrement m'est uniquement destiné, qu'il ne servira qu'à l'analyse de leurs propos et qu'il n'est en aucun cas destiné à être diffusé. Évidemment, je leur ai précisé que leur identité ne sera en aucun cas révélée et que les éventuelles mentions à leurs propos seront anonymes, sous la forme d'une lettre. Une grille d'observation a été préparée afin que je puisse recueillir lors de mes entretiens toutes les informations que je souhaite, de façon claire et rapide. Cette grille contient donc les aspects sociologiques des personnes interrogées en ciblant leurs possibles craintes ou appréhensions face à l'évaluation. D'une façon globale, la grille d'observation élaborée reprend les points détaillés dans la sous-partie 4.3. Les questions posées.

Les réponses obtenues lors de ces entretiens ont mis en évidence un aspect sociologique lié à l'évaluation, en fonction du milieu et de la subjectivité de chaque enseignant. J'ai souhaité identifier au mieux le rapport de chacun, avec l'évaluation globalement, mais aussi avec l'aspect normatif des programmes officiels de l'Éducation nationale.

## 5. Entretiens semi – directifs et analyse

Cette partie est composée des réponses données par les personnes interrogées et les analyses faites à la suite de ces entretiens semi-directifs. Cette analyse est très importante pour mon mémoire puisqu'elle permet de confirmer ou non les hypothèses formulées en amont des entretiens. Grâce à elle, j'ai relevé certaines difficultés des professeurs des écoles à élaborer et/ou corriger une évaluation malgré la présence de programmes formels. Cette analyse a également pour but d'apporter un regard sur la formation des enseignants à l'évaluation et éventuellement des solutions applicables dans mon futur métier afin de me former au mieux à cet exercice.

### 5.1. Entretien semi – directif de M.

Le premier entretien semi – directif réalisé a été celui de M., professeure des écoles avec 10 années d'expérience.

Lors de ma première question abordant le regard porté sur l'évaluation, elle m'a d'abord présenté une définition de celle-ci. Elle envisage l'évaluation comme un bilan des compétences des élèves afin de constater leurs acquis sur une notion précise du programme à un instant donné. M. utilise majoritairement deux types d'évaluation : l'évaluation formative lors d'une séquence et l'évaluation sommative à la fin de celle-ci. Elle insiste sur le fait de mettre en place une évaluation sommative seulement quand elle juge ses élèves suffisamment prêts :

M : « Quand je les sens pas prêts, je leur donne plus d'entraînement, je repousse. Quand je les sens pas prêts, je la mets pas. »

Ainsi, elle explique qu'elle ne souhaite pas « piéger » les élèves en leur présentant trop tôt une évaluation qu'ils ne réussiraient pas car ils ne maîtrisent pas suffisamment une notion. Dans la même dynamique, elle explique présenter aux élèves une évaluation avec les mêmes structures que celles déjà vues lors de la séquence. Elle se base sur l'avancement de la classe dans son ensemble pour décider si les élèves sont disposés ou non à réussir une évaluation. À la fin de cette question, M. émet une réserve sur l'évaluation et précise que les résultats à une évaluation dépendent également des conditions dans lesquelles elle a lieu. Elle parle notamment de fatigue des élèves à l'instant où ils passent cette évaluation et le rapport de l'élève à cet exercice. Enfin, elle présente un avis partagé sur l'évaluation qui, pour elle, donne une visibilité

sur les compétences de ses élèves mais qui est parfois biaisée par les conditions de vie de ceux-ci.

Par cette première réponse, nous pouvons constater que M. nuance les capacités des élèves. Cependant, elle les met en condition de réussite par rapport à sa décision de contrôler le moment où elle met en place l'évaluation et la forme, que les élèves connaissent déjà. Dès le début de l'entretien, on voit que M. connaît les éventuelles difficultés ou appréhensions de ses élèves et tente de les pallier lors des évaluations qu'elle met en place. Elle ajoute également qu'il ne s'agit pas d'une peur du regard des parents sur le travail de leur enfant mais avant tout d'une pratique pour que chaque élève ait la possibilité d'être en réussite lors d'une évaluation.

En ce qui concerne la préparation des évaluations, M. les prépare à son domicile, sans les cahiers des élèves, en fonction de leurs niveaux respectifs mais elle utilise des structures qu'ils ont déjà manipulés, il s'agit ici des exemples d'exercices réalisés lors de la séquence. Elle insiste sur le fait qu'elle a dû, au fil des années, modifier les évaluations présentées aux élèves, trop difficiles et présentant trop de contenu au début de sa carrière. Pour ce qui est de la conception d'une évaluation, elle s'appuie sur celles qu'elle a déjà réalisées par le passé en les modifiant la plupart du temps en fonction du niveau des élèves de la classe. Elle explique également préparer ses évaluations la veille de les présenter aux élèves afin qu'elles correspondent au mieux à leur niveau.

Pour la correction des évaluations, la réponse de M. est plus large car elle explique effectuer les corrections d'évaluations dans un temps postérieur à celle-ci. Certains enseignants corrigent les évaluations dès qu'elles sont terminées mais M. préfère rester disponible et concentrée pour ses élèves. Elle effectue ses corrections, soit à son domicile, soit dans sa classe, après les cours. Elle précise qu'elle corrige parfois en classe dans un souci de praticité mais qu'il ne s'agit pas, pour elle, d'être dans un cadre formel pour réaliser cet exercice.

Ces deux réponses montrent de façon très claire que l'évaluation, la confection ou la correction, ne présentent pas une source de pression ou d'angoisse pour M. qui se base sur ce qu'elle connaît de cet exercice et en présentant aux élèves une évaluation qu'ils ont la capacité de réussir.

Pour les supports utilisés, j'ai choisi de traiter les réponses aux deux questions posées ensemble car, selon M. elles sont liées. Elle explique se référer aux programmes officiels indirectement puisque les cours qu'elle dispense sont préparés à l'aide des programmes et elle utilise ensuite ces mêmes cours pour préparer une évaluation. Plus concrètement, elle s'appuie

parfois sur des manuels mais avant tout sur les exercices qu'elle propose en classe. De plus, il lui arrive parfois de compléter le contenu de ses évaluations par des exercices issus de sites internet.

M. privilégie les évaluations écrites car elle explique que cette forme permet aux élèves de prendre le temps de réfléchir et éventuellement, de revenir sur leurs réponses. De plus, elle précise que les élèves sont plus concentrés lors d'une évaluation écrite, notamment lorsqu'ils sont physiquement séparés les uns des autres. M. insiste sur le fait que certaines compétences présentes dans les programmes, par exemple celles d'anglais, nécessitent une évaluation orale. Cependant, elle précise que les évaluations orales ont moins d'impact sur les élèves et qu'ils sont susceptibles de ressentir une impression de ne pas être en action. Enfin, M. précise qu'il est plus facile pour elle de corriger une évaluation écrite qu'une évaluation orale. On voit ici que la correction d'une évaluation nécessite un temps pour analyser les réponses des élèves, ce qui n'est pas possible avec l'immédiateté d'une évaluation orale.

M. préfère la correction à l'élaboration d'une évaluation car elle permet d'avoir un retour à un instant précis sur les acquis des élèves. Ce retour permet de mettre en perspective ses observations relevées durant l'évaluation formative et ainsi de comparer les résultats des élèves et constater leur progrès. En revanche, elle explique que la confection d'une évaluation est une tâche assez chronophage et difficile, surtout en début de carrière.

À la question, « Vous rappelez vous avoir été formé à l'exercice de l'évaluation ? Si non, comment vous êtes-vous formé ? », M. répond qu'elle n'a pas été formée à l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) mais sur le terrain, par un collègue dont elle assurait la décharge en deuxième année de master. Cette personne lui a alors montré son fonctionnement quant à l'élaboration et à la correction des évaluations. Elle mentionne également les différents collègues qu'elle a rencontré lors de sa carrière qui ont pu lui apporter une aide sur cet exercice. Depuis son année de master 2, M. applique toujours le système de son collègue. Cette méthode consiste à passer par un système de notation par quart de la copie qu'elle corrige. Ainsi, si un élève obtient 10 sur 20, il lui appartient de placer cet élève avec une compétence « en cours d'acquisition » ou « acquis ».

Cette réponse de M. est très intéressante car il lui est plus facile de passer par un système de notation plutôt que de noter directement une compétence, comme cela est souhaité par les programmes officiels. Ainsi, la volonté de l'Éducation nationale de valider les acquis des élèves par compétences peut déstabiliser certains enseignants qui se réfèrent à un système de points.

On peut relever également dans cette réponse une subjectivité de sa part, comme dans l'exemple cité ci-dessus, puisqu'il lui revient de valider ou non une compétence d'un élève.

Enfin, M. précise que sa pratique n'est pas trop guidée par les programmes officiels mais suffisamment pour qu'elle puisse identifier les compétences à valider. Elle indique qu'elle s'y réfère pour créer ses séquences d'apprentissage mais sait adapter sa pratique en fonction du niveau de ses élèves. Elle respecte donc le programme tout en suivant le rythme de ses élèves. M. prend du recul sur la séquence proposée aux élèves et adapte ainsi son évaluation. Elle indique posséder un degré de liberté suffisant pour pratiquer son métier comme elle le souhaite.

Pour résumer, M. voit l'évaluation comme un outil, aidée partiellement par les programmes mais surtout par ses années d'expérience. Elle veille à placer les élèves en réussite, en suivant leur rythme et en leur proposant des évaluations similaires aux exercices vus en classe. Ainsi, ils ont tous la possibilité de réussir les évaluations, généralement écrites, que M. propose. Cependant, elle confie avoir du mal à valider certaines compétences des élèves en fonction de leurs résultats. Elle tente de rester toujours juste, en mettant de côté sa relation à l'élève et en se concentrant uniquement sur ses résultats. On voit donc que M. a conscience de sa part de subjectivité dans l'évaluation mais tente par différents moyens de l'atténuer et de la supprimer, notamment en passant pas un système de notation. Cependant, ce système de notation reste soumis à l'appréciation de M. qui a connaissance des capacités de ses élèves et doit valider une compétence en fonction de leurs résultats observés sur une période.

## 5.2. Entretien semi – directif de A.

Le deuxième entretien réalisé est celui de A., professeur dans un lycée en milieu urbain avec 6 années d'expérience.

A. pense que l'évaluation est utile pour que les élèves puissent se situer au niveau de leurs apprentissages. Il indique qu'il s'agit d'un exercice chronophage pour lui, concernant la préparation mais également la correction d'une évaluation. Sur l'ensemble du temps travaillé hors classe, il estime qu'environ un tiers est consacré aux évaluations. Il explique également que l'évaluation peut créer un clivage entre les élèves avec d'un côté ceux excellent et ceux qui présentent des difficultés. Dans les deux cas, les élèves sont soumis à une évaluation qui n'est pas optimale pour eux. L'évaluation ne relève pas pour lui d'un exercice difficile dans son métier puisqu'il y est confronté très régulièrement. Il se pose cependant la question du degré de difficulté que chaque évaluation doit contenir.

Dès le début de l'entretien, A. met donc en évidence des inégalités possibles créées par l'évaluation. De plus, il évoque un aspect plus négatif de l'évaluation que M. en mentionnant le côté chronophage, parfois anxiogène pour les élèves et la difficulté à définir le niveau de cette évaluation.

En ce qui concerne la préparation et la correction des évaluations, A. les réalise à son domicile. Il prépare une évaluation en fin de séquence afin de s'adapter au niveau acquis par ses élèves :

A : « Je fais au dernier moment, pourquoi, parce que ça me laisse plus de possibilités, [...] pour bien situer les notions qui sont évaluées dans le sens, est ce que j'aurai bien tout vu »

Pour cela, il utilise des évaluations qu'il a déjà pu donner à ses élèves par le passé en les modifiant pour qu'elles correspondent au niveau de sa classe actuelle. La correction est faite assez rapidement car les élèves attendent un retour de sa part sur leur travail. Pour cela, il se base sur un barème qu'il a préalablement établi en notant chaque réponse juste.

Nous pouvons constater une différence entre le premier et le second degré qui valide davantage les connaissances des élèves que les compétences générales développées. A. affirme ici ne pas ressentir de pression ou de peur quelconque face à l'évaluation, ce qui se constate dans sa pratique.

Pour préparer ses évaluations, A. utilise des manuels professionnels mais également des exercices déjà réalisés par les élèves. Cette méthode permet de ne pas déstabiliser les élèves en les confrontant à une structure qu'ils ne connaissent pas. Il s'appuie également sur ses connaissances et les pratiques de certains de ses collègues. De plus, il explique s'aider d'applications disponibles en ligne pour proposer des évaluations à ses élèves. Enfin, A. indique s'appuyer de façon indirecte sur les programmes officiels de l'Éducation nationale puisqu'il prépare ses évaluations en fonction des apprentissages qu'il dispense, eux-mêmes produits en référence aux programmes.

A. privilégie la forme écrite pour les évaluations sommatives qu'il réalise. Selon lui, elle est plus facile à mettre en place et à corriger mais elle permet également à l'élève de mieux se concentrer et de revenir sur sa réflexion. Une évaluation orale prendrait trop de temps pour faire passer chaque élève et le travail de groupe n'est pas forcément représentatif du niveau de chacun. A. évoque une rupture entre le premier et le dernier élève lorsque qu'une évaluation est réalisée de façon individuelle orale avec un sujet unique. Il s'agirait donc de produire une multitude d'évaluations sur une notion, ce qui représente un travail beaucoup trop conséquent. En tant qu'enseignant du second degré, A. propose également des évaluations numériques à ses élèves, ce qui leur permet de développer d'autres compétences.

La conception d'une évaluation est plus facile pour A., notamment grâce à ses années d'expérience, car elle permet d'ajuster le sujet et le niveau à chaque classe. Il ajoute que la confection d'une évaluation est un exercice difficile en début de carrière, quand l'enseignant y est confronté de manière solitaire. En revanche, il trouve la correction d'une évaluation, qu'il pratique en deux temps, chronophage. Dans un premier temps, il effectue ses corrections seul puis avec ses élèves, en classe. Ce retour sur le travail des élèves leur permet de comprendre quelles ont été leurs erreurs et de les corriger. Cependant, cet exercice prend beaucoup de temps et il confie ne pas avoir trouvé de mode de correction qui conviendrait davantage en classe complète. Selon A., la correction collective d'une évaluation sert avant tout à mettre les élèves en action.

À propos de la formation à l'évaluation, A. m'a interpellé dès la première question pour dire que, selon lui, les enseignants ne sont pas assez formés à cet exercice. En effet, il n'a reçu que quelques heures de formation sur l'évaluation sous forme de création fictive d'une évaluation. Il a dû, pour la suite de sa carrière, se former seul en analysant de façon systématique les évaluations qu'il a pu créer. Il explique que le travail avec ses collègues et sur le terrain a

été beaucoup plus formateur que la formation reçue à l'INSPE concernant l'évaluation. Il insiste ensuite avec cette phrase :

A : « Rien ne vaut le terrain ».

On constate à nouveau le manque de formation sur l'évaluation avec les propos de A. qui avoue s'être formé lui-même à cet exercice, en faisant preuve de rigueur grâce à des améliorations régulières de cette pratique. Il apparaît donc que la pratique sur le terrain et en conditions soient les expériences les plus efficaces pour se former à la conception d'évaluation.

En ce qui concerne les programmes officiels du second degré, A. trouve qu'ils sont plus ou moins bien définis en fonction des différents niveaux de classe. Selon lui, plus un programme est détaillé, plus il est facile pour lui d'enseigner une notion, il ne se sent donc pas contraint par les programmes mais plutôt aidé par ceux-ci.

A. estime qu'il possède un degré de liberté suffisant dans sa pratique mais que le système de notation du baccalauréat, récemment réformé, ne lui laisse pas la liberté de noter comme il le souhaiterait. En effet, à l'inverse du premier degré, les enseignants du second degré doivent fournir des notes. A. souhaiterait davantage noter les compétences de ses élèves afin d'être le plus juste et le plus complet possible.

Cette réponse de A. est très intéressante puisqu'il considère que la notation par point d'une évaluation d'élève crée des inégalités alors qu'une évaluation par compétences les réduirait. Il souligne ce point par ces deux phrases qui témoignent également de la subjectivité de chaque enseignant :

A : « Quand on évalue par points, on a des enseignants qui mettraient 15 et d'autres 10. On n'évalue pas de la même façon »

Selon lui, la validation des compétences des élèves sans le passage par un système de notation permettrait d'évaluer plus justement ses élèves. C'est pourquoi, il effectue progressivement des évaluations sous forme de compétences qu'il transforme ensuite en points. Ce procédé lui paraît être plus juste pour ses élèves. En revanche, les notes obtenues après conversion des compétences peuvent lui sembler non représentatives de la réalité.

Pour déterminer la note qu'il va attribuer à une évaluation de ce type, il emploie le terme de subjectivité. L'évaluation formative, complémentaire à une évaluation sommative, lui permet de réajuster une note qui est donc soumise à l'interprétation de l'enseignant :

A : « C'est quelque chose qui est très subjectif, c'est mon regard sur l'élève. Un élève que j'ai l'impression qui a vraiment maîtrisé, je l'ai vu pendant tous les exercices maîtriser, c'est bon, il a compris, je peux noter un petit peu plus haut »

En résumé, A. voit l'évaluation de façon plutôt négative toutefois obligatoire. Cependant, il ne ressent pas de pression quelconque quant à la préparation et à la correction. Il a bien conscience que l'acte d'évaluer est complexe et il continue, encore aujourd'hui, de se former et d'améliorer ses évaluations. L'aspect subjectif de sa pratique est bien mis en lumière car il doit obligatoirement noter les productions des élèves, au risque de créer des désavantages pour certains, ce qu'il tente de diminuer au maximum dans sa pratique. Il souligne également qu'une objectivité totale est difficile à acquérir lors d'une évaluation.

### 5.3. Entretien semi – directif de S.

Le troisième et dernier entretien réalisé est celui de S., une professeure des écoles depuis 26 ans en milieu essentiellement urbain. Il est à noter que cette enseignante participe activement à la recherche en didactique avec un groupe d'enseignants. Son regard sur l'évaluation en est d'autant plus pertinent car elle possède un regard à la fois professionnel et scientifique sur l'évaluation.

Le regard qu'elle porte sur l'évaluation, d'une manière générale est celui de Viviane Bouysse<sup>26</sup> qui applique une évaluation dite positive à la maternelle. Selon elle, l'évaluation est obligatoire et nécessaire pour que les élèves se situent par rapport à leurs apprentissages. L'évaluation qu'elle privilégie et pratique permet aux élèves de connaître la distance qui les sépare d'une compétence à acquérir mais également de leur signifier qu'il s'agit d'un but atteignable. À ce titre, il est nécessaire pour elle de préciser aux élèves l'attendu final d'une évaluation. Elle nuance ses propos en ajoutant que le résultat d'une évaluation doit permettre aux élèves de se situer par rapport aux connaissances qu'ils ont déjà acquises et non aux résultats obtenus par leurs camarades. L'élève doit connaître son chemin d'apprentissage.

Ainsi, S. met en avant la nécessité d'évaluer les compétences des élèves mais avant tout pour leurs propres représentations de leurs apprentissages, qu'ils soient acquis ou à acquérir. Par la description d'une évaluation positive qu'elle applique dans son enseignement, elle explicite aux élèves leurs acquis et leurs éventuelles lacunes qu'ils auront la capacité de supprimer dans un futur proche. Elle aide activement ses élèves à construire leurs apprentissages et leur offre ainsi la possibilité d'acquérir une posture d'élève telle qu'elle est souhaitée dans le domaine scolaire.

Au sujet de la préparation des évaluations, S. la considère comme incluse dans un cycle d'apprentissage. Grâce à son expérience, les évaluations auxquelles elle procède sont situées, soit de façon formative durant la séquence d'apprentissage, soit à la fin de façon sommative. Ainsi, la préparation de ses évaluations, incluses dans ses séquences d'apprentissages, ne présente pas une difficulté ou une source d'angoisse pour cette enseignante qui les prépare en amont. De plus, elle explique être attentive aux besoins des élèves et proposer une évaluation

---

<sup>26</sup> Bouysse Viviane, & Claus Philippe. (2018). *Vers l'école de demain : les professeurs de l'école du socle commun*. Paris, coll. AFAE, 175p.

uniquement lorsqu'ils sont suffisamment prêts à la réaliser. Cependant, au moment de l'entretien où je l'interroge sur sa manière de préparer une évaluation, elle se met à réfléchir davantage et prend conscience qu'elle s'auto-évalue également lorsqu'elle prépare et applique son évaluation en classe :

S. : « L'évaluation c'est moi aussi, je m'évalue moi aussi, sur comment j'ai monté ma séance, si ça convient ou pas, si c'est efficace ou pas, si ça marche pas, qu'est ce qu'y faut que je fasse ? [...] Je suis aussi sur l'évaluation de ce que je fais. »

Cette réponse est intéressante puisqu'elle indique que S. possède le recul nécessaire dans son métier de professeur des écoles afin d'ajuster constamment sa pratique. Cette mise à distance permet d'offrir aux élèves un meilleur apprentissage ainsi qu'une bonne progression. De plus, cette remarque démontre à nouveau que chaque enseignant est constamment évalué et évaluateur dans toute situation.

Pour les supports, S. indique qu'elle réutilise les évaluations qu'elle a déjà produites et utilisées les années précédentes, tout en les améliorant pour qu'elles correspondent au mieux au niveau de sa classe actuelle. Elle anticipe également sa pratique de l'année suivante en annotant les points à améliorer dans une évaluation qu'elle partage à ses élèves. S. crée donc elle-même toutes les évaluations qu'elle propose à ses élèves, sans recours à des manuels ou à des ressources disponibles sur internet. Cependant, elle s'appuie sur des travaux de recherches sur l'éducation en se les appropriant. Elle explicite ses propos en m'expliquant que l'invention de démarches pédagogiques est une pratique qu'elle aime dans son métier et que cela représente pour elle, une manière d'exprimer sa liberté pédagogique. Son fonctionnement quant à l'élaboration d'évaluations est explicable par le nombre d'années d'expérience de S. qui avoue se confronter aisément à l'exercice de l'évaluation et qui sait faire preuve d'une grande polyvalence. L'enseignante prévoit donc son évaluation en observant ses élèves et leur niveau, parfois même en modifiant son évaluation juste avant qu'elle n'ait lieu, elle explique :

S : « Il faut que ce que je propose ça paraît logique avec la vie de la classe. [...] Des fois c'est au dernier moment, juste avant de leur donner, je me dis « non mais je vais pas faire comme ça. » [...] Au tout dernier moment quand t'as ta feuille et que t'es prête à distribuer pi tu te dis « en fait quand je les regarde, je les vois pas prêts à faire ça », là c'est le protocole que tu vas modifier mais ça peut se faire aussi. »

On constate par les différents éléments donnés dans cette réponse que S., qui participe activement à la recherche de pistes d'améliorations dans le domaine de l'éducation, pratique un

métier qu'elle aime et souhaite constamment enrichir. Il s'agit de la première personne interrogée à lier l'évaluation à la liberté pédagogique, ce qui est intéressant à relever car elle considère alors l'évaluation comme une pratique totalement incluse dans les enseignements qu'elle prépare.

Pour valider les compétences de ses élèves, S. se réfère de façon indirecte aux programmes par le biais d'un livret d'évaluation. Ce dernier est élaboré par l'équipe pédagogique, à partir des programmes officiels, son recours est donc induit. Le livret d'évaluation nommé carnet de suivi<sup>27</sup> des apprentissages depuis 2021 rend compte des progrès effectués par les élèves tout au long de leur scolarité en maternelle.

S. explique utiliser différentes formes d'évaluation en fonction de la notion travaillée et évaluée. Elle ajoute cependant apprécier la présence d'une trace écrite car elle permet de faire avancer la pensée et d'enrichir les apprentissages. L'évaluation orale, selon elle, est possible mais ne représente pas la manière la plus efficace d'évaluer ses élèves car leurs productions sont souvent appauvries par rapport à celles écrites. De plus, l'évaluation orale est un exercice plus long à réaliser pour l'enseignante et pour les élèves, elle présente donc une contrainte temporelle. Elle ajoute qu'une évaluation écrite reste plus utile pour les élèves qui peuvent alors apposer sur feuille leurs pensées. Ainsi, l'écrit est un médiateur pour soi et pour les autres car il permet la communication d'une pensée. S. explique que l'oral et l'écrit sont complémentaires puisque, si l'élève est évalué de façon orale, l'évaluation s'appuiera sur de l'écrit, c'est-à-dire sur les notes prises par l'enseignante sur les paroles de l'élève.

Même si S. utilise différentes formes d'évaluation, on constate à nouveau que la forme écrite est privilégiée. En plus des évaluations individuelles qu'elle propose la plupart du temps, il lui arrive aussi de proposer des évaluations de façon collective. S. explique qu'elle varie les conditions d'évaluation en explicitant ou non aux élèves le fait qu'elle les évalue et qu'elle impose parfois une évaluation avec des séparations en classe. Ainsi, elle confronte ses élèves à l'exercice d'une évaluation plus empreinte d'angoisse mais à laquelle ils seront confrontés dans leur scolarité future. Ces précisions confirment que S. maîtrise cet exercice tout en ayant un recul nécessaire sur sa pratique.

Dans un souci d'efficacité, S. corrige les évaluations le plus rapidement possible et dans l'enceinte de l'école. Elle utilise un codage de correction qui lui est propre et qu'elle a pu développer tout au long de ses années de pratique. Des annotations ainsi qu'un commentaire

---

<sup>27</sup> Eduscol, *Suivi et évaluation des apprentissages des élèves à l'école maternelle*

sont toujours présents dans une grille d'évaluation qu'elle confectionne et tient à jour en fonction des évaluations réalisées. Elle explicite ensuite ses commentaires et ses remarques aux élèves concernés.

La phase de l'évaluation la plus appréciée par S. est la correction puisqu'elle permet de porter un regard sur l'élève et de mesurer les progrès qu'il a réalisés. Bien qu'elle n'affectionne pas particulièrement de partie relative à l'évaluation, elle avoue apprécier de voir ses élèves progresser. La réalisation d'une évaluation ne représente pas un point difficile ou enrichissant pour elle.

S. a été formée à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Besançon, en 1997. Elle ne se rappelle pas avoir été formée à évaluer ses futurs élèves. Elle me confie un souvenir difficile de remplacement, lors de son master, où elle a été confrontée à cet exercice sans le connaître ou le maîtriser. La correction de cette évaluation a également été à sa charge, ce qui fut un exercice difficile qui ne lui a pas permis de se sentir satisfaite et confiante dans sa tâche à ce moment-là. Elle ajoute qu'il en a été de même lors de ses premières années de titularisation.

Nous pouvons alors constater que l'acte d'évaluer est un exercice difficile pour les jeunes professeurs des écoles, qu'il s'agisse de la confection ou de la correction d'une évaluation. Au début de sa carrière, S. a pu être aidée des équipes enseignantes qu'elle a rencontrées, de manuels scolaires et a rectifié progressivement les évaluations proposées aux élèves. Elle ajoute que les évaluations servent de communication avec les parents des élèves et que leurs retours sur celles-ci l'ont aidé à se perfectionner pour ses futures évaluations.

Lorsque le guidage des programmes officiels pour l'élaboration d'une évaluation est abordé, S. répond immédiatement que sa priorité est avant tout que l'élève apprenne de nouvelles notions. Ainsi, elle ne semble pas se sentir trop guidée par les programmes ou pas suffisamment. Elle explique s'y référer tout en gardant une liberté pédagogique et ainsi être capable de s'en émanciper lorsque cela se révèle nécessaire. Ainsi, les programmes officiels représentent un cadre, une unité d'apprentissage nationale, mais les enseignements pour valider une compétence restent à la charge des enseignants.

Selon S., les évaluations reflètent un état d'esprit, celui du gouvernement politique, qu'il faut respecter tout en gardant un degré de liberté dans son travail et en respectant les valeurs de la République. Elle explique également respecter les programmes officiels de façon à garantir une bonne communication avec les parents de ses élèves, ce que représente l'évaluation selon

elle. Ainsi, les parents ont un retour sur les acquis de leurs enfants, semblable à ceux de tout autre élève en France.

Lors de la place laissée à un commentaire libre, S. évoque l'évaluation ainsi :

S : « Évaluer, c'est perdre du temps qu'on aurait pris sur les apprentissages mais en même temps, il est important qu'ils puissent se situer. »

Pour elle, l'évaluation représente une phase d'apprentissage à part entière. Par la suite, elle évoque des notions qu'il est impossible d'évaluer, pourtant essentielles. Il s'agit des indispensables pour qu'un élève devienne un adulte, en bonne santé physique et mentale. Elle donne en exemple l'autonomie, qui pourtant est une compétence présente dans les programmes officiels de l'Éducation nationale. En effet, il paraît difficile de déterminer des apprentissages précis qui valideraient cette compétence. S. précise que ces compétences sont à évaluer en contexte car elles pourront être acquises ou non en fonction d'une situation. Ainsi, le degré d'exigence est propre à chaque professeur des écoles qui évalue de telles compétences. Il est donc impossible de dissocier l'évaluation de la subjectivité.

Pour résumer, S. est une professeure des écoles qui entretient un bon rapport avec l'évaluation puisqu'elle n'éprouve aucune difficulté face à celle-ci. Cela ne fut pas toujours le cas, notamment lorsqu'elle a débuté le métier de professeur des écoles. Tout au long de sa carrière, son rapport à l'évaluation a évolué grâce à l'acquisition d'expérience mais également grâce à ses nombreuses recherches sur l'évaluation. On constate à nouveau que la pratique reste un élément essentiel pour un professeur des écoles pour acquérir une bonne maîtrise de l'évaluation. Afin d'être la plus objective dans sa pratique, elle met en place une sorte de barème lorsqu'elle propose une évaluation à ses élèves.

## 6. Discussion des résultats

L'évaluation est, dans la majorité des cas, vue comme une sorte de finalité obligatoire pour clore une séquence d'apprentissage. Par leurs pratiques, les trois enseignants interrogés, ont montré une adaptabilité aux niveaux de leur élève en ajustant la temporalité du passage de l'évaluation. Chacun des enseignants a évoqué une volonté de réussite de leur élèves lors des évaluations proposées par ce procédé. On retrouve donc la notion d'évaluation de l'individu et de son raisonnement global, plutôt qu'un simple contrôle de connaissances.

Lors de l'analyse de ces entretiens, j'ai été surprise de constater que les réponses données aux questions étaient globalement identiques et présentaient de nombreuses similitudes. Pendant mes recherches, j'ai pu constater que cet exercice obligatoire peut provoquer des angoisses chez certains enseignants. Or, l'évaluation, qu'il s'agisse de sa confection ou de sa correction ne provoque pas de réelle peur pour les trois enseignants interrogés. Ils montrent une certaine décontraction quant à l'évaluation, en pratiquant majoritairement cet exercice à leur domicile. Chaque enseignant entretient de bons rapports avec les programmes officiels. Ils servent de références indirectes puisque les professeurs utilisent les cours dispensés aux élèves, basés sur les programmes scolaires officiels, pour produire leurs sujets d'évaluation.

L'hypothèse abordant la difficulté à valider une compétence reste difficile à déterminer. En effet, les enseignants considèrent que les systèmes d'évaluation respectifs utilisés par leur niveau est partiellement inadapté. Ils éprouvent donc quelques difficultés mais pallient celles-ci en utilisant un autre système que le leur ou en le créant. En effet, M., du premier degré, utilise le système de notation du second degré pour valider une compétence et S. produit son propre système de validation des acquis des élèves. À l'inverse, A. utilise un système de compétences afin de fournir un barème cohérent.

En revanche, la subjectivité présente chez chaque individu est connue de chaque enseignant qui tente de l'atténuer au maximum afin de rester le plus juste possible face aux compétences des élèves à valider. Ainsi, nous pouvons affirmer qu'elle joue un rôle mais, dans les trois entretiens réalisés, elle impacte peu les décisions des enseignants qui ont conscience de cette subjectivité. On peut donc penser que la norme imposée par les programmes scolaires officiels prend une place plus importante dans l'évaluation que la subjectivité de chaque enseignant.

Enfin, les similitudes des réponses données aux différents points abordés par le questionnaire d'entretien montrent que les variables choisies ne montrent pas nécessairement de différences concernant le point de vue d'un enseignant sur l'évaluation.

Afin d'aller plus loin dans la réflexion de ce mémoire, il est évident de mettre en lumière le manque de formation sur l'évaluation. Les trois enseignants interrogés l'ont souligné, parfois à plusieurs reprises. On voit ainsi qu'un professeur doit se former sur le terrain, avec l'appui de manuels et de ses collègues. Il serait alors pertinent de se demander pourquoi cette pratique est peu enseignée à l'INSPE, ou même observée lors de stages, en amont d'une mise en pratique sur le terrain.

Enfin, il est important de rappeler que l'analyse proposée dans ce travail ne repose que sur trois entretiens semi-directifs et qu'elle ne présente donc pas une généralité. Cependant, à la vue des réponses similaires obtenues en dépit de différentes variables, il est possible de penser qu'il s'agit d'une représentation de l'évaluation partagée par plusieurs enseignants.

## Conclusion

L'évaluation fait partie intégrante de la vie de chaque individu qui juge et évalue des faits de la vie quotidienne. Chacun est également soumis à l'évaluation, lors de sa scolarité ainsi qu'au cours de sa vie professionnelle. Dans le domaine de l'éducation, l'évaluation tient un rôle important puisqu'elle permet de vérifier les compétences acquises par les élèves.

Depuis plusieurs décennies, l'Éducation nationale a effectué de nombreux changements, liés à diverses actions politiques, concernant l'évaluation des compétences des élèves. En évaluant les élèves dans leur globalité, il est aujourd'hui possible de relever plusieurs compétences pour chaque élève et ainsi de les valoriser. Aujourd'hui encore, les programmes ne cessent d'être modifiés pour répondre au mieux aux exigences des institutions mais aussi à celles du développement des élèves.

L'évaluation en France possède plusieurs aspects, indissociables. Tout d'abord, l'évaluation est obligatoire et normée au travers des programmes officiels de l'Éducation nationale. Cependant, elle est à prendre en compte avec la subjectivité des professeurs des écoles qui doivent s'y référer et les appliquer. Cette subjectivité n'exclue pas les enseignants puisque chaque individu possède la sienne. Il leur incombe donc la tâche d'évaluer de manière la plus objective possible leurs élèves sur les mêmes compétences mais de différentes manières, en prenant en compte leurs capacités.

Les entretiens réalisés dans le cadre de ce travail de recherche ont montré que les programmes officiels représentent un support à l'élaboration et à la correction des évaluations. Les enseignants ne se sentent pas privés de liberté par les programmes qui, selon eux, ne sont pas trop restrictifs. Les programmes officiels jouent donc parfaitement leur rôle de référents pour l'enseignant. En revanche, les différents systèmes mis en place par l'Éducation nationale pour valider les compétences des élèves semblent parfois montrer leurs limites pour certains enseignants. Il serait alors pertinent de penser un système égalitaire et unique, qui permettrait de valider chacune des compétences d'un élève pendant toute sa scolarité.

Aujourd'hui, il est recommandé aux professeurs des écoles d'objectiver au maximum leur pratique, notamment celle de l'évaluation. Cette objectivation permettrait plus de justice pour les élèves qui sont parfois notés avec de grands écarts en fonction de la subjectivité du correcteur. Cependant, il est possible de se questionner sur le devenir de cette objectivation par

rapport à la personnalité des enseignants. La volonté de justice ne doit pas se faire au détriment de la personnalité de chaque professeur des écoles qui possède sa propre façon d'enseigner.

La subjectivité et l'aspect normatif des programmes scolaires sont étroitement liés puisqu'ils interviennent dans un même temps pour un enseignant, ils ne peuvent être dissociés. Leur compatibilité n'est donc pas discutable. En revanche, leur degré de compatibilité dépend de la capacité des professeurs des écoles à objectiver leur pratique et de la définition de la norme des programmes scolaires. Il convient donc de définir des normes d'évaluations suffisamment claires et précises pour minimiser la subjectivité des enseignants lors de l'élaboration ou de la correction d'une évaluation. En ce sens, les programmes de l'Éducation nationale qui définissent ces normes pourraient être complétés en établissant des critères d'évaluation communs.

Il faudrait cependant veiller à ce que chaque élève puisse être évalué en fonction de ses capacités. Ainsi, une formation sur l'évaluation corrélée à la diversité des élèves pourrait être proposée à chaque enseignant afin de pallier les limites de l'évaluation.

## Bibliographie

Antibi, André & Luciani Stéphane. (2003). *La constante macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*, Math'Adore, 159p.

Bouysse Viviane & Claus Philippe. (2018). *Vers l'école de demain : les professeurs de l'école du socle commun*. Paris, coll. AFAE, 175p.

Bru, Marc. (dir.). (2015). *L'évaluation et ses pratiques*. Canopé-CRDP de l'académie de Créteil, coll. « Éclairer », 125p.

Carnus, Marie-France & Terrisse, André. (2006). La compétence à évaluer : une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS. Étude de cas et perspectives pour la formation. *Savoirs*, 12, pp. 55-74, [En ligne], disponible sur : <https://doi.org/10.3917/savo.012.0055>.

Eduscol, *Modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves*, [En ligne], mis à jour en décembre 2020, disponible sur : <https://eduscol.education.fr/141/modalites-d-evaluation-des-acquis-scolaires-des-eleves>.

Eduscol, *Suivi et évaluation des apprentissages des élèves à l'école maternelle*, [En ligne], mis à jour en mai 2022, disponible sur : <https://eduscol.education.fr/107/suivi-et-evaluation-des-apprentissages-des-eleves-l-ecole-maternelle>.

François, Frédéric. (2005). L'institution pédagogique, l'écrit et le "sujet en formation" : Introduction. *Langage et société*, 111, pp. 1-16, [En ligne], disponible sur : <https://doi.org/10.3917/ls.111.0001>.

Gérard, François-Marie. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII, pp. 75-92, [En ligne], disponible sur : <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0075>.

Hadji, Charles & Meirieu Philippe. (1989). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils* (3e édition). Paris, ESF éditions, coll. « Collection pédagogies », 191p.

Merle Pierre. (1996). *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*. Paris, Presses universitaires de France, coll. « L'Éducateur », 323p.

Médioni, Maria-Alice & Hadji Charles. (2016). *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage : des outils pour la classe et pour la formation*. Lyon, Chronique sociale, coll. « Pédagogie formation l'essentiel », 207p.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves)*, [En ligne], mis à jour en avril 2022, disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Le conseil supérieur des programmes* [En ligne], mis à jour en décembre 2022, disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/le-conseil-superieur-des-programmes-41570>.

Mothes, Patricia & Carnus, Marie-France. (2016). Quand l'évaluation dévoile les dynamiques en jeu dans le désir d'enseigner. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49, pp. 43-61, [En ligne], disponible sur : <https://doi-org.scd1.univ-fcomte.fr/10.3917/lsdle.492.0043>.

Odry, Dominique. (2020). *L'évaluation dans le système éducatif : ce que vaut notre enseignement*. Mardaga supérieur, coll. « Collection PSY-Evaluation, mesure, diagnostic », 317p.

Odry Dominique, Dizambourg Bernard, & Demeuse Marc. (2008). *Pour comprendre l'évaluation*. SCEREN-CRDP de l'académie d'Amiens, 256p.

Suchaut Bruno. (2008). *La loterie des notes au bac : un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves*. 17 p, [En ligne], disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00260958v2/document>.

Petitjean Brigitte. (1984) Formes et fonctions des différents types d'évaluation, in *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°44. *L'évaluation*. pp. 5-20, [En ligne], disponible sur : <https://doi-org.scd1.univ-fcomte.fr/10.3406/prati.1984.2459>.

Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation : Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. De Boeck Supérieur, coll. « Pédagogies en développement », 368p.

Wentzel, B. (2015). Questions de subjectivité en formation professionnelle des enseignants. *Recherche et formation*, 80, pp. 17-32, [En ligne], mis en ligne le 31 décembre 2018, disponible sur : <http://journals.openedition.org.scd1.univ-fcomte.fr/rechercheformation/2492>.

### **Loi et bulletins officiels :**

Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

Journal Officiel du 24-4-2005, disponible sur :

<https://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Le bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports* [En ligne], mis à jour le 30 juillet 2020, disponible sur :

<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018714A.htm>.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Le bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports* [En ligne], mis à jour le 24 juin 2021, disponible sur :

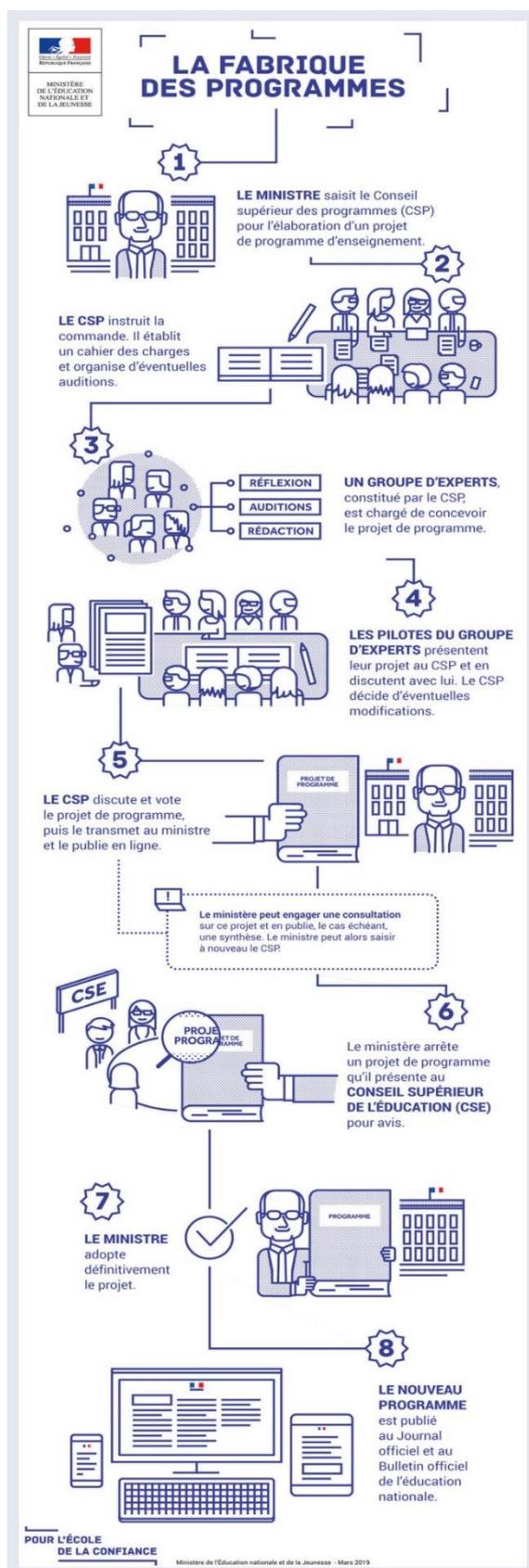
<https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo25/MENE2116550A.htm>.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Le bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports* [En ligne], mis à jour en novembre 2020, disponible sur :

<https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512> | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports.

# Annexes

## Schéma du processus de création des programmes scolaires



## Questionnaire d'entretiens semi-directifs

- Quel regard portez-vous sur l'évaluation ?
- Comment préparez-vous une évaluation ?
- Quels sont vos supports ?
- Vous référez-vous toujours aux programmes avant de valider une compétence ? Si non, pourquoi ?
- Quelle forme d'évaluation privilégiez-vous et pourquoi ? (Écrite, orale ou autre)
- Quelles sont les conditions dans lesquelles vous corrigez une évaluation ? (Lieu, horaire, ...)
- Quelle phase de l'évaluation appréciez-vous le plus ? Et quelle est celle que vous aimez le moins ?
- Vous rappelez-vous avoir été formé à l'exercice de l'évaluation ? Si non, comment vous êtes-vous formé ?
- Considérez-vous être assez ou trop guidé par les programmes lorsqu'il s'agit d'élaborer une évaluation ?
- Quel est, selon vous, votre degré de liberté par rapport à l'évaluation ?

## **Résumé**

Ce mémoire de recherche porte sur la subjectivité des enseignants présente lors de l'évaluation des compétences et des connaissances de leurs élèves. Celles-ci sont définies précisément dans les programmes scolaires de l'Éducation nationale. La subjectivité des professeurs des écoles prend obligatoirement une place, aussi bien dans l'élaboration que dans la correction d'une évaluation. Le travail de recherche effectué a pour objectif de déterminer la compatibilité des programmes officiels normés et la subjectivité des professeurs des écoles. Pour mener cette recherche, il a été nécessaire de définir ces termes ainsi que ce qu'ils représentent, grâce à l'apport de travaux scientifiques. Une méthodologie basée sur des entretiens semi – directifs a été mise en place afin d'observer les rapports entre les compétences à valider présentes dans les programmes officiels et leurs mises en pratique sur le terrain. Cette étude a montré que ces notions sont non seulement compatibles mais également indissociables. De plus, la norme imposée par les programmes officiels prédomine sur la subjectivité des enseignants afin d'imposer une certaine équité de chaque élève face à l'évaluation.

**Mots-clés :** évaluation – subjectivité – professeurs des écoles – programmes officiels

## **Abstract**

This research paper focuses on the subjectivity of teachers when assessing the skills and knowledge of their students. These are precisely defined in official programs set by the French National Education. The subjectivity of school teachers necessarily plays a role both in the elaboration and in the correction of an evaluation. The research carried out aims to determine the compatibility of official standardized programs and the subjectivity of school teachers. To carry out this research, it was necessary to define these terms and what they represent through the contribution of scientific work. A methodology based on semi-directive interviews was set up to observe the relationship between the competencies to be validated present in the official programs and their implementation in the field. This study showed that these notions are not only compatible but also inseparable from each other. Moreover, the standard imposed by the official programs predominates over the teachers' subjectivity to impose specific equity on each student in the assessment.

**Keywords :** assessment – subjectivity – school teachers – official programs