

# Place des normes des enseignants sous-tendant leurs pratiques évaluatives dans la mise en place du socle commun

*Place of teachers' norms underlying their evaluation practices in the implementation of the common base*

**Yann Mercier-Brunel** – Yann.Mercier-Brunel@univ-cotedazur.fr

Université Côte d'Azur, Laboratoire d'innovation et numérique pour l'éducation (LINE), France

**Pour citer cet article** : Mercier-Brunel, Y. (2022). Place des normes des enseignants sous-tendant leurs pratiques évaluatives dans la mise en place du socle commun. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(3), 29-47. <https://doi.org/1048782/e-jiref-8-3-29>

## Résumé

L'introduction en France du socle commun de connaissances, de compétences et de culture à la rentrée 2016 vient bouleverser les pratiques évaluatives d'un grand nombre d'enseignants du collège (grades 6 à 9), initialement quasi exclusivement basées sur la moyenne de notes sur 20. Cette étude, qui s'appuie sur des enquêtes menées par des cadres de l'Éducation nationale française inscrits au master Management des organisations scolaires (Mados), tente de mettre au jour l'intérêt et les obstacles d'enseignants dans la mise en œuvre de l'évaluation par compétences, demandée par la réforme du Socle commun, à partir de la question des normes qui sous-tendent leurs pratiques évaluatives. La recherche interroge également le rôle que peuvent jouer les chefs d'établissement et les inspecteurs, afin de percevoir les leviers pour une évolution de ces pratiques au service d'une évaluation plus susceptible d'aider les élèves à progresser.

## Mots clefs

Pratiques évaluatives, norme, socle commun.

### **Abstract**

The introduction in France of the Common Base of Knowledge, Skills and Culture at the start of the 2016 school year has disrupted the evaluation practices of a large number of middle school teachers (grades 6 to 9), initially based almost exclusively on the average of marks out of 20.

This study, which is based on surveys conducted by French national education managers enrolled in the Master's degree in Management of School Organizations (Mados), attempts to uncover the interest and obstacles of teachers in implementing the evaluation by competencies required by the Common Core reform, based on the question of the norms that underlie their evaluative practices. The research also examines the role that school principals and inspectors can play, in order to identify the levers for changing these practices in the service of an evaluation that is more likely to help students progress.

### **Keywords**

Evaluation practices, standard, common base.

L'introduction du socle commun dans le système éducatif français s'inscrit dans un double mouvement politique. Premièrement, il repose sur la volonté d'une démocratisation des savoirs, avec l'idée qu'un ensemble minimal de connaissances doit être détenu par la totalité des élèves (rapport parlementaire Thélot en 2004). En second lieu, le socle relève de la nécessité, pour les sociétés occidentales, de s'adapter aux évolutions du monde socioéconomique en définissant des finalités de l'éducation compatibles avec l'insertion des acteurs dans les contextes professionnels et sociaux en mutation (CNESCO, 2014).

En ce qui concerne le collège français (grades 6 à 9), l'évaluation par compétences qu'impose le *socle commun de connaissances et de compétences* (S3C) a été introduite par le décret du 11 juillet 2006. Une seconde version en 2013 (le *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* - S4C), mieux articulée aux programmes d'enseignement et qui « permet de tenir compte de la diversité des rythmes d'apprentissage tout en maintenant des objectifs communs » (Plane, 2018, p. 23), est devenue, depuis la rentrée 2016, une obligation pour les enseignants de l'école primaire et du collège. Ces derniers, qui pratiquaient généralement une évaluation reposant sur des notes sur 20, ont été contraints d'évaluer les compétences de leurs élèves mentionnées dans ce S4C et de faire évoluer leurs pratiques évaluatives. Les cadres de proximité, supérieurs hiérarchiques des enseignants (chefs d'établissement et inspecteurs) ont été sollicités pour accompagner cette évolution importante des pratiques évaluatives.

Alors que plusieurs réformes importantes de l'évaluation ont eu lieu en France, cette étude cherche à identifier la façon dont la réforme du S4C a pu initier une évolution des pratiques évaluatives des enseignants en lien avec les chefs d'établissement et les inspecteurs. Nous partons du constat d'une conférence de consensus en 2014 qui montre que la notation chiffrée pratiquée jusque-là au collège n'est pas satisfaisante pour soutenir l'apprentissage (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015), et que ses biais sont nombreux (Dubus, 2006 ; Merle, 2018). Nos précédents travaux (Mercier-Brunel, 2017, 2019 ; Mercier-Brunel & Crocé-Spinelli, 2021) s'inscrivent dans la perspective d'une évaluation scolaire mieux à même de soutenir l'apprentissage des élèves, donc moins fondée sur des buts de performance mais davantage sur des buts de maîtrise (Pintrich, 2003). Or, la réforme du S4C vise à proposer une alternative à la notation chiffrée des performances avec une évaluation par compétences participant des apprentissages jugés fondamentaux.

Le présent article tente de mettre au jour, au sein d'un groupe de 40 enseignants, des leviers et obstacles identifiés par les enseignants pour mettre en œuvre la réforme du S4C lors de ses deux premières années, en lien avec le rôle de 25 cadres (chefs d'établissement et inspecteurs). À partir d'entretiens conduits auprès de ces acteurs, nous avons repéré des éléments récurrents, ce qui en est dit et en quoi ils ouvrent une discussion sur les normes qui sous-tendent les pratiques évaluatives des enseignants. Cette réforme est-elle susceptible de permettre une évolution positive des pratiques évaluatives des enseignants (notamment de soutenir les progrès des élèves), et non de se limiter à imposer une tâche supplémentaire de remplissage d'un livret de compétences ?

## **1. Les pratiques évaluatives au collège**

### ***1.1. La réforme des pratiques évaluatives***

À la suite du Conseil de Lisbonne en 2000, l'Europe pose le 27 juin 2002, dans une résolution (Conseil de l'Union européenne, 2002), les bases d'une éducation qui doit former des esprits éclairés mais également garantir une population susceptible d'évoluer au rythme des

innovations technologiques et sociales, à l'heure de la généralisation des outils numériques d'information et de communication. Dans le domaine de l'éducation apparaissent de nombreux standards et référentiels, basés sur la notion de compétences-clefs, et des procédures d'évaluation associées au premier rang desquelles l'évaluation internationale PISA (78 pays en 2018), fondée sur des tests soumis à des élèves de 15 ans (pour 2018 en France, 30 élèves de 15 ans choisis aléatoirement dans chacun des 252 établissements retenus – soit 6308 élèves). Cette démarche de rationalisation n'est pas sans provoquer des résistances de la part des enseignants français, dues notamment à une certaine défiance quant aux intentions institutionnelles (Normand & Derouet, 2011) : le livret scolaire unique (LSU), apparu avec le S4C, est en effet susceptible d'alimenter le soupçon d'une volonté de comparaison entre établissements et de contrôle de l'enseignement, alors que les enseignants français sont particulièrement attachés à l'idée de liberté pédagogique.

« L'école du socle représente une évolution ambitieuse et novatrice » (Claus, 2018, p 15) et s'inscrit dans une histoire de l'école en France visant, depuis l'instauration du collège unique en 1975, à « donner à chaque Française et à chaque Français un savoir minimal » (Lelièvre, 2016, p. 172). La question de l'appropriation par les professionnels de terrain de ces enjeux politiques est alors essentielle. Pour Crahay (2012), si l'intérêt de l'approche par compétences (sur laquelle repose le S4C) est réel, « la complexité et l'importance du rôle des enseignants » (p. 224) doivent être prises en considération. L'évaluation est, depuis le début des années 2000, appréhendée comme une activité professionnelle des enseignants (Figari, 2001) qui repose simultanément sur leurs connaissances de l'évaluation, leurs compétences à évaluer, leur posture dans leur relation évaluative aux élèves et leurs gestes professionnels qui incarnent tout cela *in situ* (Jorro, 2016). On peut ainsi affirmer que chaque enseignant construit et développe des pratiques évaluatives singulières dans ses classes. Pourtant, Merle (2018) relève l'existence de formes d'évaluation sédimentées dans le second degré, que Prost (2013) relie à la volonté de préservation d'un certain « niveau scolaire » qui baisserait si l'on modifiait la façon d'évaluer les élèves (celle-ci étant conçue historiquement pour les trier en vue des filières d'excellence (en France les classes préparatoires aux grandes écoles). Les enseignants de collège sont-ils alors en mesure de mettre en œuvre une réforme de l'évaluation scolaire qui implique une évolution de leurs pratiques (donc potentiellement de leurs connaissances, compétences et postures) alors même que leur formation continue est très inférieure à celle de la plupart des pays occidentaux (Mons, Chesné & Piedfer-Quênay, 2021) ? Ont-ils les ressources personnelles pour aller à l'encontre des normes sociales d'une évaluation historique qui trie les élèves alors qu'ils font face à une succession ininterrompue de cadrages nationaux injonctifs pour lesquels ils sont peu consultés et qui alimente un sentiment de déprofessionnalisation (Roquet & Wittorski, 2013) ? *In fine*, comment les normes historiquement construites et socialement valorisées par la population d'une évaluation chiffrée visant la comparaison des élèves peuvent-elles être dépassées dans les pratiques évaluatives quotidiennes des enseignants, dans le cadre d'une réforme qui, elle aussi, relève d'une injonction politique descendante ?

## **1.2. Le rôle des cadres de l'éducation**

L'écosystème dans lequel évoluent les enseignants français s'inscrit dans une forme de paradoxe.

D'une part, l'éducation reste en France une fonction régaliennne de l'État, qui se traduit par des programmes nationaux devant s'appliquer sur tout le pays sans autres exceptions que celles inscrites dans son histoire (enseignement de la religion en Alsace et en Lorraine,

adaptation aux contextes des départements et régions d'outremer). De même, au collège, le corps des IA-IPR (inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux, l'académie étant en France un découpage géographique du pays) rend compte au représentant de l'État (le recteur ou la rectrice d'académie) du respect des injonctions nationales par les enseignants dans leurs classes. Ce sont ces IA-IPR qui exercent sur les enseignants une autorité dite « pédagogique », notamment lors de rencontres à certaines étapes de leur carrière ou lors de réunions d'équipes.

D'autre part, chaque établissement est dirigé par un chef (nommé « principal » au collège et « proviseur » au lycée, secondé généralement par un adjoint qui a passé le même concours). Celui-ci exerce une autorité dite « administrative » sur les enseignants de son établissement, organisant le fonctionnement de ce dernier (emploi du temps, répartition des moyens d'enseignement, constitution des classes, etc.).

Le rapport des chefs d'établissement aux pratiques des enseignants, notamment aux pratiques évaluatives, est relativement homogène sur le territoire. « Loin de s'inscrire dans des formes de résistance à l'évaluation, [ils] participent au contraire d'un certain culte de l'efficacité » (Barrère, 2009, p. 211) ce qui va plutôt dans le sens de la réforme du S4C. Buisson-Fenet et Pons (2019) identifient trois types de relations qu'ils entretiennent avec les enseignants en matière d'évaluation des performances des élèves : le conflit politisé lorsqu'ils s'opposent, la cohabitation avec une ignorance relative lorsque les enseignants maintiennent leur notation et appliquent en parallèle celle demandée par l'Institution, la collaboration lorsque les demandes institutionnelles modifient les pratiques pédagogiques. Les auteurs identifient deux types de postures professionnelles des chefs d'établissement : un type administratif et comptable (travail sur les moyens financiers pour l'amélioration des résultats) et un type stratégique et pédagogique (approche réflexive avec les enseignants sur les pratiques conduisant à des améliorations des résultats).

Concernant les IA-IPR, leur position vis-à-vis de l'évaluation est plus complexe à identifier. Ils se caractérisent par un haut niveau de maîtrise disciplinaire (ils sont titulaires d'un concours disciplinaire exigeant) et ont suivi une formation institutionnelle commune avec les chefs d'établissement. Buisson-Fenet (2015) met en lumière à ce sujet la formation longuement tâtonnante de ces inspecteurs, un groupe « quelque peu confidentiel » (Albanel, 2016, p. 93) qui fait l'objet de peu de travaux de recherche sur ses logiques et représentations. Les principales données sur les IA-IPR sont fournies par l'Institution elle-même, notamment grâce à des rapports de l'Inspection générale, ce qui ne permet sans doute pas de disposer d'éléments distanciés.

Or, les chefs d'établissement comme les IA-IPR doivent, de par leurs missions, accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de la réforme du socle commun pour que « l'évaluation [permette] à chaque élève d'identifier ses acquis et ses difficultés afin de pouvoir progresser » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2016) : les IA-IPR sur le plan de l'évolution des pratiques pédagogiques et les chefs d'établissement en facilitant la concertation des équipes et en s'assurant du remplissage du LSU pour chaque élève.

### ***1.3. Les normes de l'évaluation***

Il semble particulièrement intéressant d'analyser la réforme du S4C par le prisme des normes, car la norme bénéficie d'une riche littérature (Verhoveven, 2018) qui en pose certaines caractéristiques : rarement totalement consciente pour les sujets sociaux et coupée de la

rationalité qui l'a vue apparaître, la norme perdue grâce aux pratiques quotidiennes qui la relaient, permettant une forme de stabilité rassurante et structurante pour un groupe ou une population (Durkheim 1902, 1912 ; Weber 1922a , 1922b). Si la norme permet de maintenir un certain équilibre au sein d'un groupe en distinguant les conduites normales des conduites qui ne le sont pas (Canguilhem, 1966), elle contraint ces mêmes conduites par un phénomène de « normation » (Foucault, 1975) ramenant vers la norme les comportements qui s'en écarteraient. Précisons – élément fondamental dans notre réflexion – que nous n'entendons pas la norme uniquement comme une référence ou un point de repère (par exemple la délivrance d'une note chiffrée comme retour à une tâche évaluative), mais comme un couplage entre une référence et la conduite attendue de la part des acteurs concernés (dans notre exemple, une tâche évaluative est associée à un barème chiffré qui doit être respecté de la même façon pour tous, par souci d'équité, pour produire une note chiffrée).

Ainsi, penser que la question des pratiques évaluatives peut se traiter à partir de la singularité des enseignants et des cadres relèverait alors d'une forme de naïveté. Car, au-delà des demandes institutionnelles, on trouve un certain nombre de normes sociales qui sous-tendent ces pratiques, dont le « contrôle social » (Goffman, 1973) semble exercé notamment par les parents d'élèves et par les élèves eux-mêmes, qui attendent des notes chiffrées même s'ils n'en comprennent pas forcément tout le sens (Dubus, 2006). Ces normes reposent sur une longue histoire et des idéologies constituant des obstacles forts à l'évolution des pratiques pédagogiques : l'élitisme républicain (Baudelot et Establet, 2009) ou la lutte contre la baisse du niveau (Prost, 2013) maintiennent comme non discutables ces normes déconnectées de la réalité sociale et de l'intérêt des élèves (Dubet, 2016). Cela conduit certains enseignants qui souhaitent s'en écarter à des « arrangements évaluatifs » (Merle, 2018) proches de stratégies de « braconnage » (Jorro, 2018), respectant l'apparence des normes alors que leurs conduites ne sont pas celles attendues. Les pratiques évaluatives des enseignants ne semblent donc pas échapper à certaines normes qui participent également à la cohésion d'une communauté professionnelle (Fournier, 2015). Ces « normes de l'évaluation scolaire » constituent des repères importants pour le maintien d'une entente des différents acteurs autour de pratiques emblématiques reposant sur des épreuves écrites (Fagnant & Goffin, 2017) et des notes chiffrées (Dubus, 2006).

La professionnalité des enseignants peut elle-même être définie comme un « système de normes et de valeurs en acte » lié à l'histoire du métier, à l'état des attentes sociopolitiques et aux environnements de travail (Lantheaume & Simonian, 2012, p. 17). Toutefois, elle est également un système dynamique susceptible de se modifier par l'effet d'une plasticité pragmatique (Lantheaume, 2016) et par des formes de modération sociale opérées par des collectifs professionnels (Colognesi, Ayivor & Van Nieuwenhoven, 2018).

Sans entrer ici dans une discussion sur la possibilité d'une note chiffrée plus innovante car plus informative (Pasquini, 2021), l'évolution des pratiques évaluatives vers l'évaluation par compétences initiée par la réforme du S4C doit, selon nous, être appréhendée à partir des normes de l'évaluation scolaire qu'elle vient réinterroger. Et, comme semble l'indiquer une précédente recherche (Mercier-Brunel & Crocé-Spinelli, 2021), les cadres (chefs d'établissement et inspecteurs) peuvent jouer un rôle essentiel dans l'accompagnement ou l'empêchement de l'évolution des pratiques évaluatives des enseignants. Il est donc également important de s'intéresser à la façon dont les principaux et les IA-IPR vont se positionner et éventuellement accompagner le changement des pratiques évaluatives qu'impose le S4C.

## 2. Méthode de recueil des discours sur la mise en œuvre de la réforme

Pour appréhender les normes qui sous-tendent les pratiques évaluatives des enseignants et ainsi mieux apprécier les possibles leviers et obstacles à l'évolution de ces pratiques dans le cadre de la réforme du S4C, cet article s'appuie sur un recueil des discours d'enseignants et de cadres censés accompagner les enseignants (chefs d'établissement et inspecteurs).

Ce recueil a été coordonné par l'auteur de cet article dans le cadre d'un cours sur la mise en œuvre du S4C du master Management des organisations scolaires (MADOS). Reconnu par le Ministère de l'Éducation nationale et porté par un consortium de six universités françaises, ce master se déroule en deux ans et s'adresse quasiment exclusivement aux cadres éducatifs (chefs d'établissement ou adjoints et inspecteurs en poste), dans un cadre de formation continue. L'étude présentée s'appuie ainsi sur un ensemble d'entretiens conduits par 31 professionnels-étudiants de ce master durant les deux premières années de la mise en place de la réforme (2016-2017 et 2017-2018). Ces professionnels-étudiants ont été formés à la conduite d'entretiens semi-directifs par une enseignante-chercheuse experte sur le sujet, dans le cadre du master MADOS. La démarche, le choix des personnes interrogées et les grilles d'entretiens semi-directifs ont été validés; les entretiens ont été conduits, enregistrés et retranscrits suivant ce qui a été étudié lors des cours. Les questions aux enseignants portaient sur la façon dont ils avaient fait évoluer leurs pratiques dans le cadre de la réforme du S4C et ce qu'ils en pensaient, celles aux cadres sur ce qu'ils avaient observé et leur accompagnement des enseignants.

Les entretiens ont été conduits pour les deux années durant les mois de décembre et janvier auprès de 40 enseignants disciplinaires en collège, 18 principaux et principaux adjoints et 7 IA-IPR. La population interrogée est constituée de personnes accessibles pour les étudiants, sans autre forme de sélection. Elle n'a pas vocation à être représentative mais n'a pas non plus été retenue pour des caractéristiques spécifiques (ni pro ni anti S4C, uniquement des personnels exerçant dans des collèges et des inspecteurs amenés à y intervenir). Par ailleurs, seuls les entretiens des 65 professionnels exerçant des fonctions d'enseignement ou d'encadrement d'enseignants dans les collèges ont été analysés (ont été écartés les entretiens conduits auprès de conseillers principaux d'éducation, de professeurs du premier degré ou de lycée). Les caractéristiques des personnes interviewées sont les suivantes :

- 18 chefs d'établissement en collège : 15 principales et principaux (9 hommes et 6 femmes) et 3 adjoints et adjointes (1 homme et 2 femmes) ;
- 7 inspecteurs : 2 hommes (lettres et EPS) et 5 femmes (lettres, physique-chimie et espagnol) ;
- 40 professeurs de collège : 18 hommes (mathématiques, physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre, technologie, lettres, histoire-géographie, EPS) et 22 femmes (mathématiques, physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre, lettres, histoire-géographie, anglais, espagnol, EPS).

L'ensemble des entretiens a été référencé suivant une règle précise :

Année de l'entretien : 2016-2017 a été codée 2017, et 2017-2018 codée 2018 ;

Numéro de l'entretien : jusqu'à 43 pour 2017 et 22 pour 2018;

Statut de la personne interrogée : chef d'établissement (CE), adjoint (CEA), professeur de collège (PCL), IA-IPR (IPR). Sont comptés dans la même catégorie les chefs et leurs adjoints

parce que tous ont passé le même concours et que l'encadrement pédagogique est différemment réparti entre eux d'un collège à un autre;

Le genre de la personne interrogée : femme (F) ou homme (H);

La spécialité : discipline pour les professeurs et les IA-IPR (ANG pour anglais, MAT pour mathématiques) et niveau pour les chefs d'établissement (COL pour collège).

Année	N° entretien	Statut	Genre	Spécialité
2018	22	PCL	H	PHY

Exemple : 2018-22-PLC-H-PHY (professeur de physique-chimie, 22<sup>e</sup> entretien de 2017-2018).

Les corpus des entretiens ont été analysés par l'auteur de cet article, un enseignant-chercheur, à partir de protocoles d'analyse propositionnelle du discours (Bardin, 2013) doublés d'une analyse linguistique énonciative suivant une méthode déjà éprouvée (Mercier-Brunel, 2019). L'existence de deux biais principaux, dus au peu d'expérience méthodologique des étudiants, a été prise en compte (Blanchet & Gotman, 2001) : le premier, lorsque les questions guidaient trop fortement les réponses des personnes interrogées, suivant la notion de « force du codage » définie par François (1991) quand une question cherche à faire « dire quelque chose » (p. 61-62) ; le second, lorsque qu'il existait un rapport d'autorité hiérarchique ou fonctionnelle de la personne qui interroge sur la personne interrogée (dans 7 cas, un chef d'établissement ou chef adjoint a interrogé un des enseignants de son établissement). Au total, 10% du matériau n'a ainsi pas été retenu.

### 3. Résultats de l'analyse des entretiens

L'analyse propositionnelle des entretiens a conduit à identifier différents référents-noyaux (Bardin, 2013) associés en près d'une vingtaine de propositions. Sur ces dernières, 7 ont été retenues car abordées par au moins un tiers des répondants (soit au moins 23 personnes) :

- Harmonisation des pratiques au sein des équipes d'enseignants (exemples de référents relevés : harmonisation, se mettre d'accord, se coordonner, réunion d'équipe, disciplinaire...) : 54 entretiens sur les 65.
- Accompagnement des équipes pédagogiques dans la mise en œuvre de la réforme (référents affectés à l'élément inspection, institution ou ministère : accompagner, aider, consignes, conseil, document d'accompagnement...) : 53 entretiens sur 65.
- Intérêt pédagogique du S4C (référents affectés à l'élément S4C ou réforme : intérêt, utilité, valeur ajoutée, apports, amélioration...) : 47 entretiens sur 65.
- Lisibilité de l'évaluation par les familles (référents affectés à l'élément famille ou parent : comprendre, lisible, intelligible...) : 39 entretiens sur 65.
- Articulation entre notes et compétences dans les pratiques des enseignants (référents affectés à l'élément noter, chiffré ou compétence : articuler, simultanément, superposer, doublon...) : 32 entretiens sur 65.
- Intérêt, selon l'enseignant, perçu par l'élève de l'évaluation par le socle (référents affectés à l'élément élève : comprendre, s'approprier, utiliser, se servir de...) : 28 entretiens sur 65.
- Surcroît de travail des enseignants (référents affectés à l'élément travail, correction, évaluation : davantage, supplémentaire, lourdeur, ingérable...) : 27 entretiens sur 65.



Notons que ces référents ont été affectés de modalisations linguistiques déontiques (obligation *vs* possibilité), aléthiques (certitude *vs* éventualité) et axiologiques (bien *vs* mal), suivant une démarche déjà éprouvée (voir, par exemple, Mercier-Brunel, 2021).

### **3.1. Harmonisation des pratiques au sein des équipes d'enseignants (54<sup>1</sup>)**

Parmi les 54 personnes interrogées qui ont abordé cette question, seulement 3 observent une harmonisation effective au sein des équipes d'enseignants pour construire des indicateurs communs afin d'évaluer les compétences du socle : un professeur de mathématiques (2018-21-PLC-H-MAT) et 2 principaux expliquent que des temps de concertation dans l'établissement ont permis d'aboutir à des documents de référence relativement consensuels chez les enseignants. 6 autres enseignants mettent en avant une harmonisation limitée aux enseignants de leur discipline, en EPS, sciences de la vie et de la Terre et physique-chimie. Ces enseignants indiquent que leur équipe avait déjà commencé à réfléchir sur l'évaluation par compétences lors du S3C. Ils précisent également que chaque discipline « avance avec ses propres références » (2018-11-PLC-H-EPS) et que même au sein de leur groupe certains « anciens professeurs » ont du mal alors que « les nouveaux professeurs rentrent plus facilement dans l'approche par compétences » (2018-14-PLC-F-PHY). Cette affirmation semble rejoindre la consolidation progressive chez les professionnels de normes sous-tendant les pratiques évaluatives, comme celles identifiées par Fagnant et Goffin (2017).

45 répondants ont abordé également cette question pour indiquer l'absence d'harmonisation y compris au sein de leur discipline : 31 enseignants indiquent qu'il n'y a pas d'harmonisation du tout, 10 d'entre eux le justifient par le fait que cette forme d'évaluation n'est pas pédagogiquement pertinente au regard des contenus d'enseignement (« j'ai l'impression qu'on a atomisé tous nos savoirs et nos savoir-faire », 2018-17-PLC-F-HGE) et de la réalité du terrain (un « manque de cohérence » pour 2017-1-PLC-H-MAT et 2017-12-PLC-F-HGE). 12 autres enseignants l'associent à un déficit de l'Institution, notamment le manque d'outils opérationnels (2018-5-PLC-F-LET) et de consignes claires (2018-14-PLC-F-PHY), renvoyant à la thématique de l'accompagnement ou d'injonctions contraignant l'harmonisation.

Parmi les cadres, 5 IA-IPR (2 lettres, 1 physique-chimie et 2 espagnols) et 11 chefs d'établissement relèvent le peu d'harmonisation entre enseignants. Ils partagent tous le constat du manque de temps des équipes pour se concerter et harmoniser leurs pratiques évaluatives, mais certains ont tendance à se *renvoyer la balle* : pour 3 IA-IPR, il appartient aux chefs d'établissement de permettre le déploiement du socle commun dans leur établissement. 10 chefs d'établissement mentionnent la nécessité pour les enseignants de modifier en profondeur leur rapport à l'évaluation en soulignant le manque d'accompagnement de l'Institution (4 d'entre eux ciblent directement les IA-IPR). Ils soulignent que de nombreux enseignants ne se représentent pas clairement ce qui est attendu (2017-39-CE-H-COL), notamment parce que le discours institutionnel est basé sur les outils au lieu de l'être sur le fond (2017-20-CE-F-COL).

Il nous semble qu'ici la question de la reconfiguration d'une norme apparaît : elle semble relever pour certains enseignants du pouvoir institutionnel et non du collectif professionnel, ou *a minima* celui-ci devrait définir clairement la façon de le faire. Ce pouvoir serait, d'après

---

<sup>1</sup> Les nombres ainsi entre parenthèses correspondent au nombre de personnes interrogées concernées. Ainsi, il s'agit dans ce cas de 54 répondants qui abordent la thématique de l'harmonisation parmi les 65 personnes interrogées.

les entretiens, plutôt du côté des cadres pédagogiques (les IA-IPR). Précisons pour autant que rien n'indique que les enseignants se référant à cette *renormalisation* se plieraient de bon gré à une nouvelle norme de l'évaluation contraignant leur liberté pédagogique. Notons toutefois que, parmi les enseignants interrogés qui constatent le manque d'harmonisation, une dizaine le déplorent et semblent plutôt favorables au travail entre enseignants pour la mise en œuvre de la réforme, faisant porter le travail de reconfiguration de la norme du côté du collectif professionnel, ce qui semble pertinent au regard des observations de Colognesi, Ayivor et Van Nieuwenhoven (2018).

### **3.2. Intérêt pédagogique (47)**

Lors des entretiens, la question du sens de la réforme sur le plan pédagogique constitue un argument invoqué par 47 répondants sur 65, dont 9 chefs (sur 18), 7 IA-IPR (sur 7) et 31 professeurs (sur 40).

Si le corps d'inspection défend la réforme, il admet que « c'est un changement qui peut être violent pour les enseignants » (2017-43-IPR-F-ESP) et source de conflits au sein des équipes, mais qui doit conduire à une évaluation « plus qualitative » (2017-21-IPR-F-LET). La réforme semble demander un effort que les enseignants doivent produire dans l'intérêt des élèves.

Aucun chef d'établissement ne conteste l'intérêt pédagogique de la réforme (confirmant les propos de Barrère, 2009, mentionnés plus haut), mais ceux qui en parlent (la moitié) restent très prudents (« ce n'est pas que la pédagogie ne m'intéresse pas mais je laisse un peu ça aux inspecteurs », 2017-25-CE-H-COL). Les questions de légitimité perçue conduisent certains à ne pas intervenir dans ce champ s'ils ne sont pas sollicités (« C'est pas franchement un réflexe que d'aller solliciter son chef sur une question purement pédagogique », 2017-22-CE-H-COL). Sur ce sujet, les termes sont génériques : permettre à l'élève de se situer, sortir de la logique de la note, ne pas enfermer l'élève dans des « mauvaises notes ». Même si la moitié des chefs d'établissement interrogés ont été enseignants du second degré auparavant, ils ne l'évoquent jamais et situent leur propos dans le champ psychosocial et non didactique.

Les enseignants sont, pour leur part, plus partagés : 18 soutiennent l'intérêt pédagogique d'une évaluation liée au socle commun, 13 la remettent clairement en question, en invoquant la moindre pertinence de l'évaluation par le socle commun vis-à-vis de la note chiffrée, décrite comme transparente pour identifier le niveau d'un élève (10), ou son incohérence au regard des connaissances et compétences figurant dans les programmes (3).

Parmi les 18 défenseurs d'un intérêt pédagogique du socle, les arguments récurrents sont la facilitation pour concevoir des dispositifs de remédiation (6), une meilleure visualisation pour l'enseignant de la nature des progrès de l'élève (4), la valorisation de ses acquis aux yeux de l'élève (4). Il est intéressant d'observer que ces enseignants appartiennent à des disciplines très diverses.

Il semble chez ces enseignants que la norme du retour chiffré sur une performance scolaire (plutôt sommative) soit interrogeable au regard d'une autre norme, celle d'une évaluation devant conduire aux progrès des élèves (plus formative). Si la question de la coexistence des deux normes peut se retrouver dans la juxtaposition (voir 3.5), il nous semble intéressant de souligner que ces 18 enseignants parlent d'une évaluation qui les outille pour mieux visualiser les progrès (et les communiquer aux élèves) et proposer des remédiations plus adaptées. L'évaluation se déplace d'une démarche à visée certificative (De Ketele, 2010) vers une « gestion du programme d'enseignement » (Vial, 2012), mais ne semble pas s'inscrire

réellement dans une évaluation-soutien de l'apprentissage au sens de Laveault et Allal (2016), c'est-à-dire qui implique l'élève afin de lui permettre de développer des stratégies d'autorégulation (Mercier-Brunel, à paraître), alors que les textes institutionnels demandent d'« engager des stratégies qui permettent d'impliquer l'élève dans le processus d'évaluation » (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2017).

### ***3.3. Intérêt perçu par les élèves selon les enseignants (28)***

28 enseignants mentionnent la question de l'intérêt de cette nouvelle forme d'évaluation pour les élèves, et surtout de la perception de cet intérêt par ces derniers. Les chefs d'établissement et IA-IPR, plus éloignés du contact direct avec les élèves, ne mentionnent pas la façon dont les élèves s'approprient ou pas l'évaluation par les compétences du socle commun.

Chez les enseignants, seuls 4 d'entre eux (2 en lettres et 2 en anglais) constatent que cette forme de l'évaluation est comprise et utilisée par les élèves eux-mêmes. 6 autres, de disciplines différentes, qui soutiennent l'intérêt de cette évaluation (voir 3.2.), soulignent leur difficulté à associer l'élève à son évaluation par les compétences du socle. Ils indiquent pourtant une réflexion et un réel travail en cours pour que l'élève se l'approprie pour progresser.

En tout, 24 enseignants affirment que les élèves ne comprennent pas l'évaluation par les compétences du socle : les 6 qui viennent d'être mentionnés et qui y trouvent toutefois un intérêt pédagogique, les 10 qui expriment n'y voir aucun intérêt pédagogique y compris pour eux-mêmes (voir 3.2.) et 8 qui se focalisent sur le caractère illisible des outils associés à l'évaluation des compétences du socle (particulièrement le livret scolaire unique) qui empêcherait l'élève de s'en servir.

Il est intéressant de noter que trois quarts des enseignants s'interrogent sur la lisibilité des retours évaluatifs du S4C par les élèves. L'analyse du 3.2. conduit toutefois à ne pas relier automatiquement la lisibilité du retour évaluatif pour l'élève et le fait que ce retour lui permette réellement de progresser. Plusieurs travaux ont d'ailleurs mis en évidence que le retour évaluatif ne soutient pas forcément la métacognition et l'autorégulation (Hadjji, 2012 ; Noël & Cartier, 2016). Ce thème de l'intérêt perçu par les élèves est alors peut-être un levier pertinent pour conduire les enseignants à interroger la réalité d'une note transparente. Les travaux sur la note chiffrée (Dubus, 2006 ; Pasquini, 2021) et, avant eux, tous les travaux en docimologie (Hadjji, 1997) montrent que cette transparence est loin d'être une évidence, tant au plan des « biais » qu'au plan de la construction de la note à partir de critères partagés. Terminons ce point en rappelant que l'intérêt et l'intelligibilité d'un retour évaluatif sont des conditions non suffisantes mais toutefois nécessaires pour que l'élève puissent en tirer des éléments pour réguler son apprentissage tant sur le plan cognitif que sur le plan affectif. Une synthèse de recherches opérée par Cosnefroy (2011) souligne la complexité de ce processus et la nécessité de permettre à l'élève de comprendre les retours évaluatifs sur son travail, ce que très peu d'enseignants interrogés semblent observer dans le cadre du S4C.

### ***3.4. Lisibilité par les familles (39)***

Si 39 personnes interrogées abordent la question de la lisibilité par les familles de l'évaluation à partir des compétences du socle commun, c'est quasiment uniquement pour souligner la complexité des outils de communication. Seulement 4 répondants estiment que les retours

sont plus lisibles que des notes (2 chefs d'établissement et 2 enseignants), les 35 autres (27 enseignants et 8 chefs d'établissement) affirmant le contraire. Notons qu'aucun IA-IPR n'aborde cette question.

Les outils ne semblent pas adaptés pour que les parents s'approprient le sens de cette forme d'évaluation (2017-28-CE-H-COL), il y aurait trop de travail pour traduire ces compétences dans une déclinaison compréhensible par les familles (2018-21-PLC-H-MAT). Nous retrouvons ici la question de l'accompagnement par l'Institution de la mise en œuvre du S4C (voir 3.1.). En fait, c'est au nom de cette lisibilité que la plupart des enseignants interrogés lient cette question à la nécessaire coexistence de cette forme d'évaluation et de la note chiffrée. Précisons toutefois qu'aucun d'eux n'illustre son propos avec des retours de parents ou des situations précises, rien ne permettant de dire s'il s'agit de la perception qu'ils en ont ou d'un retour effectif, isolé ou massif, des familles. Une des caractéristiques de la norme est d'être une évidence coupée de situations précises. On peut par ailleurs se demander si, quand les notes sur 10 et sur 20 ont été généralisées à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle en France (arrêté du 5 juillet 1890), elles étaient intelligibles pour les parents au-delà de la comparaison entre élèves, voire aujourd'hui ce qui est réellement compris par les familles quand elles sont face à un ensemble de notes chiffrées.

### **3.5. Coexistence de la note chiffrée et de l'évaluation par les compétences du S4C (32)**

32 répondants dont 27 enseignants abordent la coexistence d'une évaluation par compétences avec la notation chiffrée. Certains justifient cette coexistence par l'intérêt des familles : ainsi, parmi les 27 enseignants qui abordent cette question, c'est le cas pour 20 d'entre eux. S'« il y a les « pro pronotes » et les sacochiens »<sup>2</sup> (2018-20-PCL-F-MAT), la plupart des enseignants conservent les deux systèmes. Seuls quelques enseignants rejettent la coexistence de deux démarches qu'ils jugent incompatibles (2017-3-PLC-F-LET ou 2018-11-PLC-H-EPS). Notons également que la conservation de la note chiffrée permet de ne pas « se démarquer des collègues » (2018-2-PLC-F-LET) ou est le fruit d'une réflexion personnelle (« les compétences pour mesurer le chemin qu'il reste à parcourir et les notes pour mesurer les étapes pour y parvenir », 2018-10-PLC-F-LET). 5 enseignants soulignent la difficulté de mobiliser les élèves, sans notes « pour les motiver » (2018-3-PLC-F-HGE).

Quatre IA-IPR rappellent que la coexistence n'est non seulement pas une obligation, mais qu'elle n'est ni aisée ni forcément pertinente. Toutefois, ils restent prudents dans leurs propos.

La question de la norme de la note chiffrée et du contrôle social associé apparaît ici avec force : alors que les inspecteurs rappellent qu'elle n'est pas une obligation réglementaire, un certain nombre d'enseignants évoquent l'attente réelle ou supposée des parents (voir 3.4.) et la volonté de ne pas se démarquer de leurs collègues. Rappelons que Merle (2018) montre comment certains enseignants qui ne souhaitent pas se démarquer de la conduite associée à l'attribution de notes chiffrées (avec une moyenne de classe peu éloignée de 10/20 et une répartition des notes plutôt en courbe de Gauss), modifient *a posteriori* leurs notes avant les conseils de classe. Enfin, nous relevons que, si 18 enseignants admettent l'intérêt de l'évaluation par le S4C, 14 considèrent son intérêt supérieur à celui de la note sur 20 (avec

---

<sup>2</sup> Deux logiciels sont majoritairement utilisés en France pour que les enseignants saisissent les résultats des élèves de collège (interface accessible aux parents) : *Pronote* (plutôt centré sur les notes chiffrées) et *Sacoché* (qui repose sur l'évaluation de compétences).

une comparaison favorable au S4C pour mieux remédier, mieux visualiser les progrès, mieux les valoriser pour les élèves – voir 3.2.) mais seuls 3 se disent favorables à la suppression de la note chiffrée.

Les chefs d'établissements, quant à eux, semblent prudents : aucun des 18 n'aborde cette question hormis une principale, et uniquement pour dire que seuls ceux qui enseignent sont légitimes pour décider de cela (2017-24-CE-F-COL).

### **3.6. Le surcroît de travail de l'enseignant (27)**

Trois chefs d'établissement et 24 enseignants, soit 27 répondants, abordent la question du travail supplémentaire généré par le passage d'une évaluation chiffrée à l'évaluation par les compétences du socle commun.

Les trois chefs soulignent la difficulté à la fois psychologique et chronophage de devoir reprendre leur activité avec de nouvelles représentations de l'évaluation (2017-26-CE-F-COL), et l'indemnisation financière ou en heures de service à laquelle cela devrait donner lieu (2017-25-CE-H-COL).

Les 24 enseignants qui en parlent mentionnent la lourdeur des préparations des évaluations et des corrections, le temps de concertation nécessaire *a minima* au sein de son équipe disciplinaire, qu'il faut prendre sur le temps hors enseignement, le temps de « traduction » pour ceux qui recourent à la double évaluation (notes et socle), la nécessité de reconstruire les outils institutionnels peu efficaces, le travail didactique pour articuler la transmission des contenus des programmes et le développement des compétences. Notons que près de la moitié (11) des enseignants soulignent le peu d'opérationnalité des outils institutionnels proposés.

### **3.7. La qualité de l'accompagnement (53)**

Sur 65 répondants, 53 abordent clairement la question de l'accompagnement.

Du côté des IA-IPR, 3 sur 7 indiquent avoir participé à la création de ressources pour les enseignants, 3 autres se positionnent comme relais du cadre réglementaire de la réforme, n'ayant pas vocation à intervenir directement dans l'accompagnement des enseignants.

17 chefs d'établissement mentionnent la formation : 10 reprochent au corps d'inspection le peu de formations proposées (au contraire, 4 autres en défendant la qualité). 3 évoquent le besoin de moyens pour libérer du temps aux enseignants. Si beaucoup portent un regard de nature pédagogique sur l'évaluation (13) et managérial sur le développement des compétences des enseignants (15), les propositions restent organisationnelles plus que pédagogiques : libérer du temps, organiser ou imposer des réunions.

Enfin, les enseignants sont peu nombreux à indiquer s'être sentis accompagnés par l'Institution (4 sur 29 seulement, dont 2 indiquent que cet accompagnement a pris la forme de simples créneaux de concertation libérés par le chef d'établissement). 3 expriment la confusion des propos tenus en formation et leurs contenus très théoriques. Sans présumer de la réalité des formations proposées, le sentiment majoritaire semble être celui de la solitude face à une demande d'évolution de ses pratiques évaluatives, avec une difficulté à comprendre son intérêt et à utiliser les outils proposés.

Ce dernier point, au-delà de considérations sur la mobilisation de l'Institution dans la mise en œuvre des réformes, nous semble interroger le rapport à la norme de l'évaluation et au fait que les enseignants se sentent autorisés ou pas à la remettre en question sans un engagement fort de la hiérarchie. Derrière la question du « comment » et la capacité des collectifs de travail à concevoir une mise en œuvre de l'évaluation par le S4C, il nous semble que cette question de l'autorisation est essentielle. En effet, le LSU comporte encore une colonne « note sur 20 » dans le tableau des compétences, le Diplôme national du brevet (que les élèves français passent en fin de collège) s'obtient avec la note moyenne de 10/20, les niveaux d'acquisition des compétences étant convertis en notes chiffrées. Il est aisément compréhensible que, pour les enseignants, le discours est perçu comme ambigu, et que le S4C peut être compris comme une « couche supplémentaire » et non comme le renouvellement d'une norme de l'évaluation scolaire. Mons indiquait en 2014 (CNESCO, 2014) : « la France est désormais au milieu du gué, comme dans de nombreux domaines en éducation, hésitant entre deux modèles d'évaluation et les superposant ». Les enseignants peuvent-ils alors, même quand ils sont convaincus de l'intérêt, franchir le gué (et dans ce cas affronter le contrôle social d'une norme de l'évaluation scolaire) sans un discours clair et sans ambiguïté de leur hiérarchie ?

#### 4. Synthèse et discussion

La réforme de l'évaluation du S4C, devant être appliquée à partir de la rentrée 2016, constitue un objet d'étude particulièrement intéressant. En effet, elle permet d'interroger la possibilité pour une réforme de faire évoluer les pratiques évaluatives des enseignants du collège qui reposent sur des normes sédimentées pendant plus d'un siècle (dont non seulement la recherche a montré les failles mais qui ne semble plus correspondre aux besoins de la société actuelle selon les comparaisons internationales et les préconisations des instances européennes).

L'étude présentée dans cet article conduit alors à plusieurs éléments de discussion à partir d'un échantillon qui, s'il n'a pas vocation à être représentatif, permet de mettre en lumière plusieurs points.

Une première observation notable est que l'évaluation par les compétences du S4C n'est une généralité dans aucune discipline, y compris celles dont les programmes du collège intègrent des référentiels de compétences depuis des années, comme l'éducation physique et sportive, les sciences ou les langues vivantes étrangères (avec le cadre européen de référence pour les langues). La question se pose donc à l'ensemble de la profession, aucun courant didactique n'ayant apparemment réussi à faire évoluer les pratiques évaluatives au sein de l'ensemble d'une discipline donnée en France.

En fait, le discours des enseignants interrogés se polarise autour :

- d'obstacles pragmatiques au développement de cette évaluation par le S4C : manque d'harmonisation entre les enseignants, y compris parfois au sein d'une même équipe disciplinaire, surcroît de travail pour modifier sa façon d'évaluer, faible accompagnement des cadres qualitativement et quantitativement pour les enseignants (attribué à l'administration centrale pour les chefs d'établissement), manque d'outils opérationnels ;

- d'un questionnement sur l'intérêt pédagogique de cette réforme pour la mobilisation de l'élève et leur progrès, pour l'implication et la compréhension par les parents, au regard de la note chiffrée précédemment employée.

Il semble particulièrement intéressant d'observer que l'ensemble des enseignants répondants semblent se répartir quasi équitablement en deux sous-groupes :

- environ la moitié des enseignants interrogés ne s'approprient pas le sens de la réforme concernant l'intérêt à faire évoluer leurs pratiques évaluatives. Si quelques-uns invoquent une violence institutionnelle, une « lubie » gouvernementale, voire admettent des positionnements idéologiques de rejet, ils sont extrêmement peu nombreux. La plupart semblent avoir réellement du mal à s'extirper des normes professionnelles de l'évaluation chiffrée et à s'approprier les enjeux de cette réforme, à savoir une évaluation mieux à même de faire progresser les élèves ;
- une autre moitié perçoit de façon plus ou moins claire l'intérêt d'une évaluation par compétences, avec des questions de lisibilité par l'enseignant et par l'élève (à des fins de remédiation ou de progrès), mais ces enseignants ont des difficultés à concrétiser cette intuition en démarche pédagogique et en outils efficaces au quotidien. Ils soulignent notamment leur difficulté à mobiliser les élèves, à construire des outils d'autopositionnement efficaces, et à trouver une dynamique collective avec leurs collègues.

Appréhender leurs pratiques évaluative à partir de la notation chiffrée comme norme professionnelle met en lumière la capacité que ces enseignants peuvent avoir de réinterroger une norme qui est désormais coupée de son origine rationnelle (au départ il s'agissait de trier les élèves à partir d'un système de hiérarchisation, ce qui n'a plus guère de sens aujourd'hui au collège, alors qu'il est question de permettre à tous d'acquérir un socle commun de connaissances, de compétences et de culture). Au nom de quels arguments cette note sur 20 doit-elle être maintenue ? Le seul argument mentionné dans les entretiens analysés ici relève d'un outil de communication partagé par l'ensemble des acteurs (enseignants, élèves, parents, Institution), alors que ce partage est loin d'être aussi évident (Dubus, 2006 ; Pasquini, 2021).

Plusieurs chefs d'établissements et IA-IPR identifient comme obstacle les représentations résistantes que certains enseignants ont de l'enseignement et de l'évaluation scolaire, et relèvent la nécessité de temps et d'accompagnement, reconnus comme insuffisants voire absents actuellement. Ils associent la grande hétérogénéité des enseignants et le manque d'harmonisation des pratiques à l'une ou l'autre cause. Pour autant, chaque corps de cadres semble pris dans sa logique avec une coopération que l'on ne perçoit pas comme étroite : les chefs d'établissement restent plutôt dans un rôle d'organisateur alors que les IA-IPR ont une position non univoque, certains souhaitant intervenir mais déplorant une surcharge de tâches administratives et d'autres adoptant une posture de contrôle de la réglementation (mais l'échantillon d'IA-IPR interrogé est bien trop limité pour en tirer une quelconque extension des prorata).

Il semble pourtant que si les obstacles sont clairement exprimés et sont attribuables aux caractéristiques de la norme (coupée de sa rationalité initiale, faisant l'objet d'un contrôle social, préreflexive donc non remise en question par la plupart des acteurs, fédératrice d'un groupe donc rassurante pour ses membres), deux leviers semblent émerger « en creux » dans les propos des enseignants interrogés pour permettre une évolution de ces pratiques vers une évaluation par les compétences du S4C impliquant les élèves.

Premièrement, une réforme nécessitant de revenir sur des normes doit faire l'objet d'une position institutionnelle claire, d'un accompagnement réel et de la production de documents opérationnels et intelligibles pour l'ensemble des acteurs pour que ceux-ci se sentent autorisés autant que guidés dans sa mise en œuvre. Le portage politique de son intérêt auprès de ceux qui exercent le contrôle social (élèves, parents, communauté professionnelle et institution) doit avoir lieu sans ambiguïté et sans doute travailler à susciter l'adhésion à partir du sens de ladite réforme et des effets attendus. Ce portage ne peut ignorer les normes qui constituent des obstacles mais au contraire doit les déconstruire par la rationalité. Des événements, comme les conférences de consensus, peuvent aider dès lors qu'elles sont suffisamment crédibles, intelligibles et médiatisées auprès de la population (la conférence de comparaisons internationales en 2021 organisée par le CNETCO<sup>3</sup> a rappelé ce principe essentiel de médiatisation à partir d'un ensemble de réformes de l'éducation plus ou moins réussies dans des pays occidentaux. Nous en voyons ici une concrétisation).

En second lieu, si ces normes sous-tendent les pratiques évaluatives des enseignants, elles entrent en écho avec leur culture de l'évaluation, leurs compétences, leurs postures, si l'on se réfère au modèle de Jorro (2016). Les entretiens relèvent deux normes en particulier : la norme d'un retour évaluatif chiffré (historique, usuelle, équitable car associée à un barème commun) et celle d'une évaluation qui doit être informative pour l'élève et les parents, et un outil pour que l'enseignant ajuste son programme d'enseignement (remédiation, ajustement de la difficulté du cours et des tâches, allongement du temps passé sur une notion). Notons qu'aucune des deux ne vise directement à rendre l'élève autonome, à soutenir ses processus d'autorégulation de l'apprentissage pour qu'il puisse se passer de l'enseignant. La question de la formation et de l'accompagnement des enseignants devient alors centrale si l'on souhaite faire évoluer ces normes : afin d'augmenter cette culture de l'évaluation qui permet de les réinterroger, afin de développer des compétences pour faire autrement, pour mettre l'évaluation au service des processus d'apprentissage des élèves, afin de permettre un questionnement (singulier et collectif) autour des postures les plus pertinentes et de réinterroger sa relation évaluative (et plus largement pédagogique) aux élèves. La place du collectif est essentielle car il s'agit de normes qui relèvent de la professionnalité enseignante suivant la définition de Lantheaume et Simonian (2012). Le rôle des cadres est alors fondamental, comme observé dans une précédente recherche (Mercier-Brunel & Crocè-Spinelli, 2021) : lorsque les chefs d'établissement ouvrent des espaces de réflexion et de construction collective, certains enseignants s'en saisissent.

A l'heure où la réforme du baccalauréat impose aux équipes pédagogiques des lycées de faire évoluer à leur tour leurs pratiques évaluatives et de construire un projet d'évaluation, il semble que les leviers mentionnés ci-dessus ne soient pas utilisés, et que le risque d'une réforme inaboutie demeure là aussi. Si l'accompagnement par les cadres est localement plus notable, le portage politique national est inexistant, les textes réglementaires restent particulièrement ambigus, l'adhésion des élèves et des familles est peu prise en compte et les normes qui sous-tendent l'évaluation au lycée sont ignorées (alors qu'elles sont encore plus tournées vers la sélection des formations du supérieur, donc plus favorables à la note chiffrée).

À partir de travaux préalables, dont ceux présentés dans cet article, il nous semble essentiel d'observer si un travail avec les enseignants, fondé sur une remise en question des normes qui sous-tendent leurs pratiques évaluatives, associé à une formation et un accompagnement impliquant les cadres et la recherche, peut faire évoluer la culture, les compétences et les

---

<sup>3</sup> Centre national d'étude des systèmes scolaires.



postures des enseignants en lien avec leurs pratiques évaluatives et entraîner des effets positifs sur les apprentissages des élèves.

## 5. Références

- Albanel, X. (2016). La face cachée de l'inspection : retour sur le travail réel des inspecteurs pédagogiques régionaux. *Administration & Éducation*, 149, 93-97. <https://doi.org/10.3917/admed.149.0093>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Barrère, A. (2009). Les directions d'établissement scolaire à l'épreuve de l'évaluation locale ». *Carrefours de l'éducation*, 28, 199-214. <https://doi.org/10.3917/cdle.028.0199>
- Baudelot, Ch., & Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Seuil.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan Université.
- Buisson-Fenet, H. (2015). Une culture commune à défaut de grand corps ? *Recherche et formation*, 78, 19-34. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2386>
- Buisson-Fenet, H., & Pons, X. (2019). Responsable, mais pas redevable ? Gouvernance par les résultats et relations d'accountability dans les établissements scolaires en France. *Éducation et Sociétés*, 43, 41-56. <https://doi.org/10.3917/es.043.0041>
- Canguilhem, G. (1966). *Le Normal et le Pathologique*. PUF.
- Cartier, S. C., & Noël, B. (dir) (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck.
- Claus, P. (2018). L'école du socle commun : enjeux, tâtonnements et perspectives. *Administration & Éducation*, 158, 9-15. <https://doi.org/10.3917/admed.158.0009>
- CNESCO (2014). *L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements : réglementation et pratiques*. CNESCO.
- Colognesi, S., Ayivor, Y., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Quand des maîtres de stage et des superviseurs cheminent ensemble pendant deux ans : quels effets sur leur développement professionnel ? *Phronesis*, 4(4), p. 36-48.
- Conseil de l'Union européenne (2002). Résolution du Conseil du 27 juin 2002 sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. *Journal officiel du 09/07/2002*, 0001-0003.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*. PU de Grenoble.
- Crahay, M. (2012). Conclusion. L'égalité des acquis dans le cadre de l'approche par compétences est-elle possible ? Dans J. Beckers (dir) *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves : De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants* (pp. 213-226). De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 1(15), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Dubet, F. (2016). Égalité des chances scolaires : le paradoxe français. *Après-demain*, 2(2), 14-16.
- Dubus, A. (2006). *La notation des élèves*. Armand Colin.
- Durkheim, E (1902/2013). *De la division du travail social*. PUF.
- Durkheim, E (1912/2013). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. PUF.
- Fagnant, A., & Goffin, C. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), 1-32. <https://doi.org/10.7202/1041002ar>

- Figari, G. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée : Regards scolaires et socioprofessionnels*. De Boeck.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Fournier, S. (2015). Les Pratiques managériales dans les EPLE et implication des enseignants. *Gestion et management public*, 2(2), 27-48. <https://doi.org/10.3917/gmp.034.0027>
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : les relations en public*. Editions de Minuit.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation, règles du jeu*. ESF éditeur.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck.
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Éducation Permanente*, 208, 53-64.
- Jorro, A. (2018). Penser les gestes professionnels comme arts de faire. Dans A. Jorro (dir) *Les gestes professionnels comme arts de faire. Éducation, formation, médiation culturelle* (pp. 9-20). PU du Septentrion.
- Lantheaume, F. (2016). Entre sclérose et plasticité professionnelle : se développer tout au long de sa carrière. Dans V. Lussi Borer & L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (pp. 179-191). PUF.
- Lantheaume, F., & Simonian, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 3(3), 17-38. <https://doi.org/10.3917/lsdle.453.0017>
- Laveault, D., & Allal, L. (2016). Implementing Assessment for Learning: Theoretical and Practical Issues. Dans L. Allal & D. Laveault (dir), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 1-18). Springer.
- Lelièvre, C. (2016). Le « socle commun ». *Carrefours de l'éducation*, 41, 169-182. <https://doi.org/10.3917/cdle.041.0169>
- Mercier-Brunel, Y., & Crocè-Spinelli, H. (2021). Créativité intégrée des pratiques évaluatives : entre routines et opportunités. *Le sujet dans la cité, HS 11*, 141-154.
- Mercier-Brunel, Y. (2017). Soutenir l'autorégulation des apprentissages en séance de correction collective Dans S. Cartier & L. Mottier Lopez (dir), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire* (pp. 137-157). PU du Québec.
- Mercier-Brunel, Y. (2019). Les feedbacks des enseignants pour soutenir les processus d'autorégulation lors de corrections collectives. *Evaluer - Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 47-64.
- Mercier-Brunel, Y. (2021). Le référentiel de compétences des enseignants au CAPES interne : objet de reconfiguration ou de normation. Dans M.-L. Martinez & Ch. Poplimont (dir) *Le tiers comme objet et sujet. Relation éducative, fonction tierce et médiation* (pp. 59-80). ISTE.
- Mercier-Brunel, Y. (2023, à paraître). Une approche située des feedbacks soutenant l'autorégulation de l'apprentissage. Dans Berger, J.-L. & Cartier, S. C. (dir), *Traité francophone de l'apprentissage autorégulé*. De Boeck.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. PUF.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). *Conférence nationale sur l'évaluation des élèves. Rapport du jury*. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/154000113.pdf>
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2016). Circulaire de rentrée 2016. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, 15, 14 avril.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2017). *Guide pratique de l'évaluation*. <https://eduscol.education.fr/139/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture>, consulté le 1<sup>er</sup> août 2022).

- Mons N., Chesné J.-F., & Piedfer-Quêney L. (2021). *Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnels d'éducation ?* CNESCO-Cnam.
- Normand, R. & Derouet, J.-L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 174, 5-20. <https://doi.org/10.4000/rfp.2899>
- Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive. Evaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. PU de Laval.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Plane, S. (2018). Du socle commun aux programmes de cycles. *Administration & Éducation*, 158, 23-28.
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'École. Les Réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Seuil.
- Roquet, P., & Wittorski R. (2013). La déprofessionnalisation : une idée neuve ? *Recherche et formation*, 72, 9-14. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2013>
- Verhoeven, M. (2018). Normes et professionnalité enseignante : entre performance et réflexivité. *Recherche et formation*, 88, 105-117. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4079>
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : Méthodes - Dispositifs - Outils*. De Boeck.
- Weber, M. (1922a/2007). *Économie et société*. Agora.
- Weber, M. (1922b/2000). *Essais sur la théorie de la science*. Agora.