



**HAL**  
open science

## Analyse des pratiques d'évaluation

Jean-François Marcel, Audrey Murillo

► **To cite this version:**

Jean-François Marcel, Audrey Murillo. Analyse des pratiques d'évaluation. *Evaluons, évoluons. L'enseignement agricole en action*, 2013. halshs-03087150

**HAL Id: halshs-03087150**

**<https://shs.hal.science/halshs-03087150>**

Submitted on 23 Dec 2020

**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.

# Analyse des pratiques d'évaluation

Jean-François MARCEL et Audrey MURILLO,

UMR EFTS, ENFA, Université de Toulouse

## Résumé

Ce chapitre, essentiellement empirique, s'attache à mettre au jour des caractéristiques des pratiques d'évaluation déclarées par environ 200 enseignants et formateurs de l'enseignement agricole public français, au moyen d'une enquête par questionnaire. Après avoir présenté le cadre de l'analyse, les auteurs décrivent les pratiques d'évaluation en explorant trois domaines : le rapport de l'enseignant à l'évaluation, ses modalités d'action et ses « manières de faire » (critères pris en compte pour corriger et convoqués lors des conseils de classe). Une analyse examine ensuite les variations des modalités d'action et des manières de faire en fonction, d'une part, des caractéristiques des enseignants (caractéristiques socio-démographiques, biographiques et anthropologiques) et, d'autre part, des contextes au sein desquels l'action se déploie (dimensions organisationnelle, épistémologique et positionnelle). Enfin, une interprétation des résultats alimente le débat sur le recrutement des enseignants et apporte des perspectives pour la recherche en éducation.

## Introduction

Ce chapitre est essentiellement empirique. Il se base sur une enquête par questionnaires conduite auprès d'environ 200 enseignants et formateurs de l'enseignement agricole public français provenant de 10 régions différentes de la métropole. Cette enquête permet de mettre au jour un certain nombre de caractéristiques de pratiques d'évaluation déclarées.

Après avoir présenté le cadre de l'analyse (définition des pratiques d'évaluation, développement de la démarche d'analyse et des outils statistiques utilisés, présentation de la population enquêtée), il détaille une description des pratiques d'évaluation (en explorant trois domaines : le rapport de l'enseignant à l'évaluation, les modalités d'action et les « manières de faire » de l'enseignant). L'analyse est ensuite conduite selon deux niveaux et examine les variations des modalités d'action et des manières de faire de l'enseignant en fonction d'une part des caractéristiques des enseignants (caractéristiques socio-démographiques, biographiques et anthropologiques) et d'autre part des contextes au sein desquels elles se déploient (nous avons retenu les dimensions organisationnelle, épistémologique et positionnelle). Une interprétation de ces résultats alimente la discussion conclusive de ce texte.

## 1 – Le cadre de l'analyse

L'analyse des pratiques d'évaluation à laquelle est consacré ce chapitre requiert d'explicitier le cadre à partir de laquelle elle est conduite. C'est la fonction de cette partie qui d'abord précise rapidement comment sont définies les pratiques enseignantes et comment sont caractérisées les pratiques d'évaluation. Elle développe ensuite la démarche, le choix d'une analyse qui se base sur les variations de ces pratiques en lien avec les enseignants qui les mettent en œuvre et les contextes au sein desquels elles se déploient, puis les traitements statistiques mobilisés pour le traitement des éléments empiriques collectés. Elle présente enfin la population des enseignants qui ont répondu à l'enquête.

### 1.1 – Les pratiques d'évaluation

Nous avons déjà indiqué (chapitre 3) que nos travaux sur les pratiques (Marcel 2005, 2009) s'inscrivent dans le prolongement du modèle triadique que Bandura (2003) a proposé dans sa théorie de l'agentivité. Les pratiques enseignantes sont envisagées comme un système de trois composantes interdépendantes :

- l'enseignant (caractérisé par son histoire personnelle et professionnelle, ses valeurs ou son expérience,
- le contexte (comportant différentes dimensions : sociales, matérielles, institutionnelles, symboliques, etc.)
- et l'action en situation, marquée par une contingence irréductible.

Ainsi, l'enseignant n'est envisagé ni comme un « agent » déterminé par son histoire ou par le contexte (Ardoino, 1980) ni comme un « auteur » tout puissant maîtrisant parfaitement tout le champ des possibles.

Les pratiques d'évaluation constituent un sous-ensemble des pratiques enseignantes et nous avons établi un certain nombre d'indicateurs permettant de circonscrire le système. Il s'agit de choix effectués à partir d'une large recension de travaux relatifs aux pratiques d'évaluation, entendues au sens large. Ces indicateurs relèvent de trois catégories principales, le rapport de l'enseignant à l'évaluation, les modalités d'action et les « manières de faire » de l'enseignant (expression empruntée à De Certeau, 1990). Nous préciserons ensuite, pour l'analyse, comment ces indicateurs s'articulent avec les composantes du système des pratiques. A ce stade, précisons que nous avons retenu :

- pour le rapport à l'évaluation : l'importance qu'ils accordaient aux tâches d'évaluation (relatives à l'acte d'évaluer et relevant de la dimension administrative de l'évaluation) et leur sentiment de maîtrise par rapport à différentes situations d'évaluation (l'évaluation des élèves

pendant la séance, les corrections et notations, l'élaboration des rubans pédagogiques et des plans d'évaluation et la participation aux conseils de classe)

- pour les modalités d'action : la mise en œuvre d'une évaluation dans des dispositifs pédagogiques différents (la séance, la séquence entendue comme ensemble de séances, les situations pluridisciplinaires, les contrôles en cours de formation – CCF – et les conseils de classe) et les modalités de ces évaluations (épreuves écrites, épreuves orales, évaluation d'une pratique). En ce qui concerne les épreuves écrites, nous sommes aussi intéressées à leur correction a posteriori soit sous une forme individuelle soit sous une forme collective,
- pour les « manières de faire » de l'enseignant : les référents que convoquent et mobilisent les enseignants quand ils évaluent, c'est-à-dire d'une part les critères qu'ils prennent en compte quand ils corrigent et notent une épreuve écrite et d'autre part les critères qu'ils convoquent lors des conseils de classe, à des fins d'orientation.

## 1.2 – Analyse des pratiques et méthodologie de l'enquête

La description des pratiques d'évaluation détaille chacune des trois catégories d'indicateurs : le rapport de l'enseignant à l'évaluation, les modalités d'action et les « manières de faire » de l'enseignant.

L'analyse, quant à elle, se focalise sur les variations au sein du système triadique présenté précédemment (enseignant / contextes / action). Elle examine comment les dimensions relevant soit des caractéristiques de l'enseignant, soit des contextes contribuent à faire varier les modalités d'action et les « manières de faire » de l'enseignant lorsqu'il évalue. Là encore, des choix, nécessairement réducteurs, ont été effectués et nous avons retenu :

- pour les caractéristiques de l'enseignant : les dimensions socio-démographiques (le sexe et l'âge), biographiques (l'histoire des enseignants) et anthropologiques (le rapport à l'évaluation),
- pour les contextes : les dimensions organisationnelle (le centre d'exercice), épistémologique (la discipline enseignée) et positionnelle (le statut administratif)

L'enquête a été conduite dans le cadre d'un projet d'envergure concernant, dans le prolongement des Assises de l'Enseignement Agricole Public, la deuxième phase de la mise en place d'un observatoire du travail enseignant. Il a pris la forme d'un questionnaire administré en ligne aux enseignants des équipes pédagogiques impliquées dans le projet. Précisons que ce questionnaire, recourant principalement à des questions fermées, a été testé puis amendé à la suite de la première phase du projet.

La description des éléments empiriques mobilise des tris à plat qui permettent de présenter les tendances de la population de répondants sous forme de pourcentages.

Pour l'analyse, nous avons utilisé des tris croisés à l'aide du test du Chi2. Nous n'avons retenu que ceux qui mettaient au jour une relation statistique entre deux variables avec une marge d'erreur inférieure à 5%. Nous avons ensuite examiné les liens entre modalités de ces variables à l'aide des Chi2 partiels.

Terminons ce paragraphe par deux remarques :

- l'une porte sur la forme : dans le cadre de ce chapitre et pour ne pas alourdir le texte, nous n'avons pas mentionné les données statistiques chiffrées (valeur des Chi2 généraux et partiels, marge d'erreur, etc.),
- l'autre porte sur le fond : les tris croisés permettent de mettre au jour une relation statistique, c'est-à-dire une distribution des résultats qui ne du hasard car elle se différencie par trop d'une répartition aléatoire. En aucun cas nous ne pouvons inférer d'une relation statistique . Il incombe ensuite au chercheur d'interpréter cette relation, de lui attribuer des significations, mais il n'est pas inutile de rappeler que, si elles s'appuient sur des statistiques, elles s'en émancipent largement. Cela explique la prudence de nos interprétations dans ce texte.

### 1.3 – Présentation de la population de répondants

Même si nous employons le terme « enseignant » dans son sens générique, la population de répondants se compose de 192 enseignants et formateurs relevant de 30 équipes pédagogiques différentes, réparties en 27 centres constitutifs de l'enseignement agricole public français :

- 70% des enseignants sont rattachés à des lycées,
- 20% à des Centres de Formation d'Apprentis Agricoles (CFAA),
- 10% à des Centres de Formation Professionnelle et de Promotion Agricoles (pour adultes, CFPPA).

La population comporte 59% d'hommes pour 41% de femmes, d'un âge moyen d'environ 41 ans, pour une ancienneté moyenne dans l'enseignement agricole dépassant les 14 ans. A la suite d'études universitaires (67,5%) ou en écoles agronomiques ou vétérinaires (31,5%), leur niveau de diplôme se répartit comme suit : du baccalauréat à la licence pour 57% et de la licence au doctorat pour 43%. L'attache avec le secteur agricole, qu'elle soit familiale ou liée à leurs études, concerne 56% d'entre eux. Rajoutons également que près de 54% ont exercé un autre métier avant de devenir enseignant ou formateur.

Un peu plus de 67 % d'entre eux sont titulaires de leur poste et leurs enseignements se déploient sur une seule discipline (42%), sur deux disciplines (34,5%) mais parfois sur trois disciplines ou plus (23,5%) et ce dans, en moyenne, 6 classes différentes. Il s'agit d'une population plutôt stable professionnellement (78% a effectué 2 mutations maximum) et largement satisfaite (à 82%) par son

affectation.

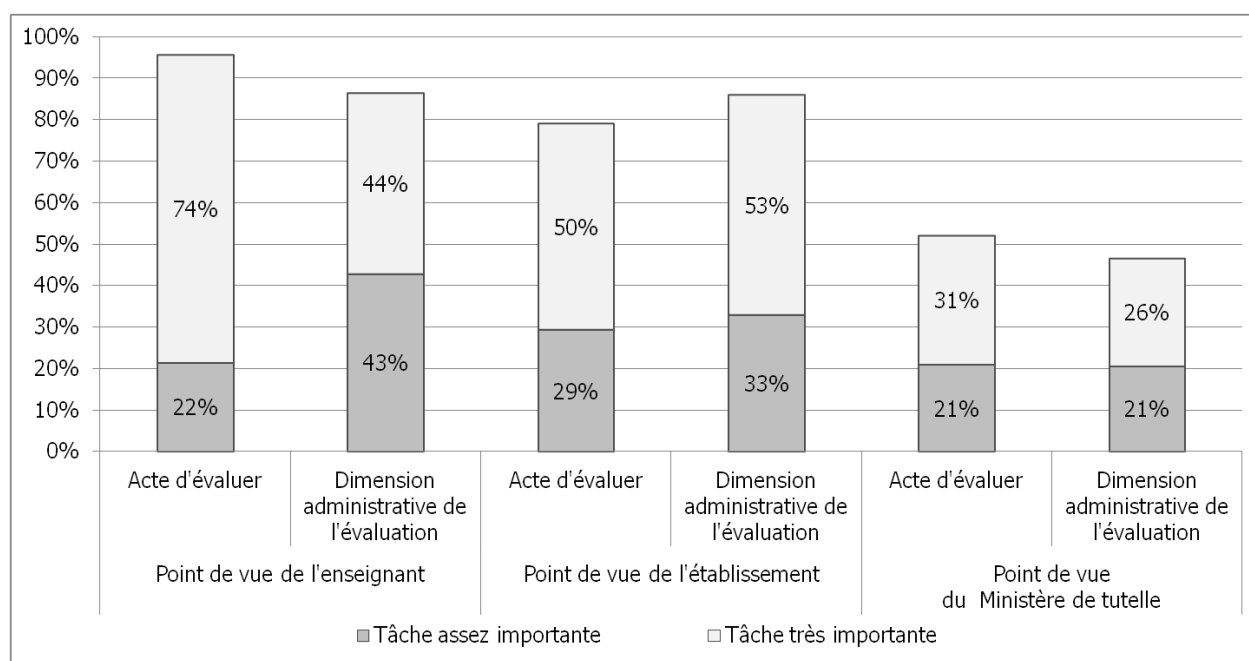
## 2 – Panorama des pratiques d'évaluations

La présentation des résultats mobilise uniquement des statistiques descriptives, principalement des tris à plat sous la forme de pourcentages. Elle détaille chacune des trois catégories d'indicateurs : le rapport de l'enseignant à l'évaluation (§ 1 et 2), les modalités d'action (§ 3 et 4) et les « manières de faire » de l'enseignant (§ 5 et 6).

### 2.1 – Des tâches d'évaluation considérées comme importantes

Nous avons demandé aux enseignants d'apprécier l'importance accordée à deux types de tâches, celles relatives à l'acte d'évaluer (préparation, passation et correction) et celles relevant de la dimension administrative de l'évaluation (bulletins, procédure du CCF, conseil de classe, etc.) en distinguant trois sources distinctes d'appréciation : l'importance de ces tâches de leur point de vue, du point de vue de leur établissement d'exercice et du point de vue de leur Ministère de tutelle.

Nous obtenons les résultats suivants :



Nous constatons que, si pour l'enseignant, les deux tâches sont importantes (plus de 85% dans un cas et plus de 95% dans l'autre), celles relatives à l'acte d'évaluer prennent le pas sur celles relevant de la dimension administrative (surtout pour la modalité « très important ») qui relève certes d'une obligation de service, mais qui se rapproche sans doute d'une « concession » faite au système. Par ailleurs, les enseignants pensent d'une part que cette hiérarchie s'inverse au niveau de l'établissement (porteur proximal des contraintes administratives) et, d'autre part, que le Ministère de tutelle n'accorde qu'une importance modérée aux tâches d'évaluation (sans doute du fait de son

éloignement).

## 2.2 – Des enseignants plutôt à l'aise avec l'évaluation

Le sentiment de maîtrise<sup>1</sup> de ces pratiques est plutôt élevé dans la population enquêtée. En ce qui concerne les pratiques d'évaluation des élèves (administration des épreuves durant les séances de classe), seuls 9% des enseignants reconnaissent quelques difficultés. La plus grande partie (69%) indique assez bien maîtriser cette opération tandis que plus d'un quart (28%) revendique de la maîtriser sans problème.

Les enseignants disent encore mieux maîtriser la phase suivante, celle des corrections et des notations : seuls 5% avouent quelques difficultés. Nous avons une assez bonne maîtrise dans 53% des cas et une maîtrise sans problème dans 42%.

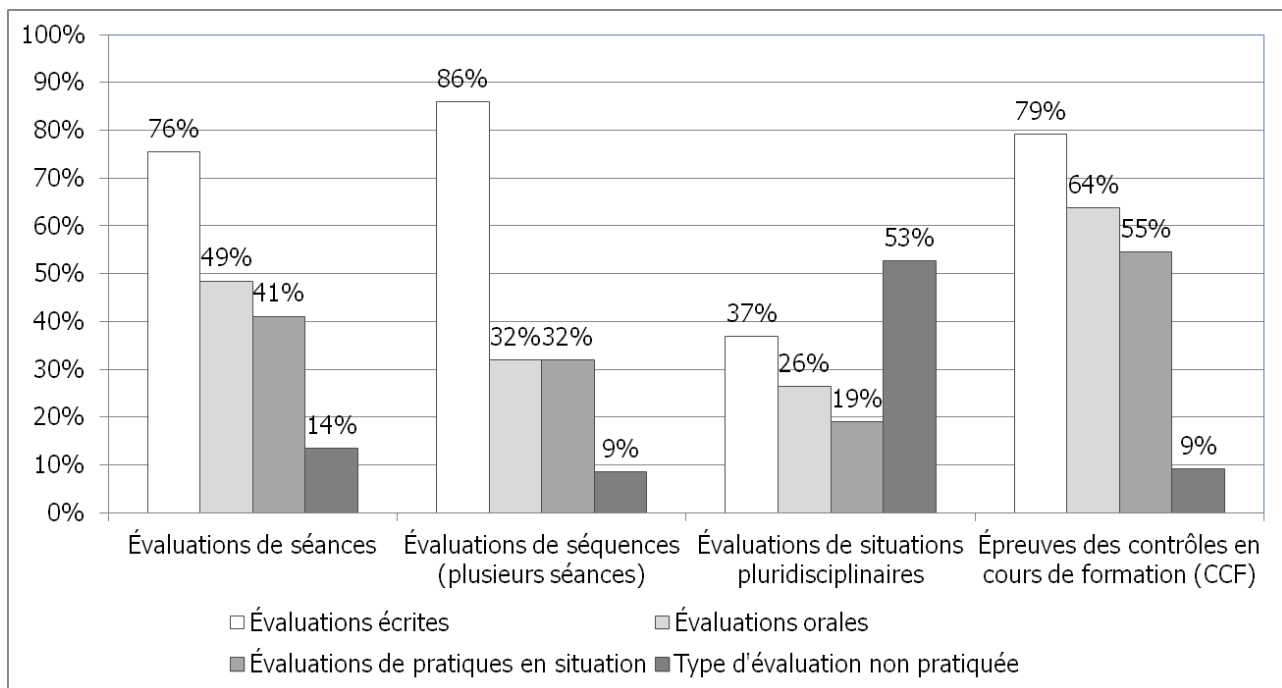
Les formes collectives des pratiques d'évaluation correspondent à des sentiments de maîtrise davantage contrastés. En effet, si la participation au conseil de classe, l'instance principale d'évaluation au sein de l'établissement ne pose que peu de problèmes (une assez bonne maîtrise dans 38% des cas et une maîtrise sans problème dans 61%), il n'en est pas de même pour la participation à des équipes pédagogiques chargées d'élaborer des rubans pédagogiques et des plans d'évaluation. Cette opération qui recouvre la fabrication des épreuves et leur planification génère des difficultés pour plus de 15% des répondants. Seul un tiers (33%) ne rencontre aucun problème tandis qu'un peu plus de la moitié des répondants (52%) indiquent maîtriser assez bien leur contribution à ces pratiques d'évaluation collectives.

## 2.3 – Le primat de l'évaluation écrite

Les modalités d'évaluation (en colonne dans le tableau qui suit) varient certes en fonction du type d'évaluation (en ligne dans le tableau qui suit) mais restent dominées par l'écrit. Précisons que, dans le tableau, les résultats sont exprimés en pourcentages et que les modalités de réponse ne sont pas exclusives (plusieurs modalités d'évaluation peuvent être pratiquées).

---

1 Le sentiment de maîtrise (ou sentiment d'efficacité professionnelle) est un indicateur élaboré dans le prolongement du sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2003). Pour un développement plus précis, voir Marcel (2009).



Nous constatons que, quel que soit le type d'évaluation, la modalité écrite est prégnante et atteste de l'importance de la forme scolaire (Vincent, 1994), y compris dans un enseignement à visée professionnelle. La modalité « écrit » est d'ailleurs nettement dominante dans les évaluations au quotidien, c'est-à-dire les séances et surtout les séquences. Le CCF, qui contribue pourtant à la certification, est moins marqué par l'écrit. Nous avancerons deux raisons à cela, d'une part les textes qui régissent les CCF et qui prescrivent précisément certaines modalités d'évaluation et, d'autre part, le fait que les CCF sont organisés à partir d'une concertation au sein de l'équipe pédagogique, ce qui peut induire des pratiques quelque peu différentes.

De ces résultats, relevons également deux éléments intéressants :

- les évaluations de situations pluridisciplinaires restent de loin les moins pratiquées (plus de la moitié des répondants n'évaluent pas ces situations). Nous avons là un indicateur des difficultés que rencontrent les enseignants et formateurs face à une modalité pédagogique pourtant emblématique de l'enseignement agricole. Au vu du taux de réponse et à la fréquence de ces « pluris » au sein des référentiels, nous pouvons penser que certains contribuent à des « pluris » mais ne participent pas à leur évaluation, ce qui ne manque pas de soulever quelques interrogations.
- les évaluations de pratiques en situation, en adéquation forte avec un enseignement technique et professionnel, sont également une modalité caractéristique de l'enseignement agricole et de son histoire, comme le développe le chapitre 2 consacré aux Unités Capitalisables. Nous constatons qu'elles sont très largement pratiquées, lors des CCF bien sûr (les textes les induisent) mais également dans les pratiques d'évaluation au quotidien (séances et séquences). Or, il s'agit d'une modalité exigeante, tant au niveau de son



organisation matérielle et du temps qu'elle requiert que des indicateurs d'observation à élaborer pour la mettre en œuvre. Ce résultat constitue une sorte de « résistance » à la prégnance de la forme scolaire, précédemment évoquée.

## 2.4 – Du retour sur évaluation

La phase de passation des épreuves d'évaluation peut être suivie (voire prolongée) par des modalités pédagogiques diverses (corrections, analyses des erreurs ou des réussites, adaptation des enseignements, etc.). En ce qui concerne la correction:

- 82,6% des enseignants indiquent mettre en place « souvent » ou « toujours » des corrections collectives ;
- 52,3% des enseignants indiquent mettre en place « souvent » ou « toujours » des corrections individuelles.

Nous constatons que la correction collective est très largement pratiquée: les apprenants bénéficient donc très régulièrement d'un retour sur leurs évaluations qui complète leurs notes et appréciations. Le recours à des corrections individuelles, une modalité nettement plus exigeante mais sans doute pédagogiquement plus constructive, apparaît certes moins fréquent, mais s'avère mobilisé assez régulièrement. Il semblerait qu'au caractère quasi systématisé de la correction collective, il fournisse, en fonction des évaluations (difficultés, importance, résultats, etc.) une régulation qui semble bien ancrée dans les pratiques habituelles (par opposition à exceptionnelles).

## 2.5 – La question de la référence lors des corrections

L'évaluation est un processus complexe et de nombreux travaux (par exemple, Figari,1994) ont montré que l'élaboration et la mobilisation de la référence, à partir de laquelle elle était conduite, s'émancipaient pour partie de l'explicite des référentiels et comportaient une large part d'implicite. Nous avons essayé de mettre au jour une partie de cet implicite en demandant aux enseignants les critères qu'ils prenaient en compte lorsqu'ils attribuaient leurs notes. Les résultats figurent dans le tableau ci-dessous :

|                                  | Toujours ou souvent |
|----------------------------------|---------------------|
| Les résultats, les compétences   | 98,8%               |
| L'attitude de l'élève au travail | 85,2%               |
| Les efforts, les progrès         | 84,5%               |
| Les difficultés                  | 83,4%               |
| La motivation                    | 72,9%               |
| Le contexte de la passation      | 17,3%               |

Une première remarque concerne la diversité des dimensions prises en compte, notamment celles relatives à l'élève, qui sont rarement des objectifs affichés des séances, des séquences ni même des

référentiels et qui, pourtant, interviennent de façon importante dans l'évaluation.

La seconde remarque concerne la hiérarchisation de ces dimensions. Si les résultats (parfois traduits en compétences) arrivent en tête, les suivants dessinent un profil de l'élève de référence, sans doute proche d'une représentation du « bon élève ». C'est un élève travailleur (attitude au travail, efforts), et dont le mérite se traduit par quelques progrès. La conséquence est que ses difficultés éventuelles sont prises en compte et, à un degré moindre, sa motivation qui apparaît une dimension sans doute nécessaire mais pas vraiment suffisante.

En ce qui concerne spécialement les évaluations écrites, nous avons questionné la prise en compte de ce que les docimologues qualifient de variables parasites, à savoir l'orthographe et la présentation. En effet, ces dimensions ne figurent pas dans les objectifs et très rarement dans les barèmes, mais elles influencent les notes. D'ailleurs, les enseignants et les formateurs reconnaissent bien volontiers les prendre en compte comme l'indique le tableau suivant :

|   | Toujours ou souvent |
|---|---------------------|
| Vous pénalisez les erreurs orthographiques  | 34,8%               |
| Vous pénalisez une présentation peu soignée | 51,6%               |

L'orthographe s'avère pénalisante dans environ un tiers des cas, ce qui est nettement inférieur aux résultats habituels et qui correspond sans doute aux réflexions conduites, dans l'enseignement agricole, sur les apprentissages techniques et professionnels. La présentation est considérée comme plus importante (plus de la moitié des cas) car sa dimension transversale est régulièrement soulignée par rapport au contexte professionnel (présentation d'un CV, d'un rapport à un employeur, etc.), de manière un peu différente de l'orthographe dont les déficits peuvent être plus aisément compensés (relectures, correcteurs, etc.).

## 2.6 – La question de la référence lors des conseils de classe

L'examen de la référence mobilisée lors des conseils de classe, dans les débats entre enseignants, apporte des éléments complémentaires. Il s'agit de pratiques d'évaluations collectives et, durant ces séances, les dimensions mobilisées ne peuvent pas rester tacites (comme ce peut être le cas dans l'évaluation individuelle) car elles sous-tendent une argumentation, un débat et parfois des négociations. Dans le conseil de classe, les « critères » d'évaluation se trouvent exposés et débattus. De plus, il s'agit non plus d'évaluer les résultats une épreuve, mais d'étayer un jugement scolaire débouchant sur des décisions d'orientation (comme le passage à la classe supérieure par exemple). Les réponses se répartissent comme suit :

|  | Toujours ou souvent |
|--|---------------------|
|--|---------------------|

|   |       |
|---|-------|
| Les efforts, les progrès  | 93,8% |
| Les résultats, les compétences                                      | 90,7% |
| Le comportement, l'attitude de l'élève au travail                   | 88,9% |
| La motivation (ou le manque de)                                     | 82,1% |
| Les difficultés   | 74,7% |
| Des traits de personnalité  | 20,4% |
| Le positionnement de l'élève dans la classe, par rapport aux autres | 13,6% |
| Autre   | 6,2%  |

Nous repérons une information intéressante : les efforts et les progrès de l'élève, c'est-à-dire à la fois son engagement scolaire et l'effet de cet engagement sur ses résultats, prennent le pas sur les résultats « objectifs ». De manière plus nette encore, l'élève « méritant » se voit, une nouvelle fois, valorisé par le conseil de classe après l'avoir été lors de ses épreuves d'évaluation. Les facteurs attitudinaux et motivationnels, sans être aussi prégnants, renforcent cette dynamique méritocratique. En revanche, comme il s'agit d'une décision en lien avec l'orientation, les difficultés scolaires sont beaucoup moins prises en compte, au nom sans doute d'une certaine équité, ce que vient corroborer l'évacuation des dimensions individuelles (traits de personnalité, positionnement dans la classe).

### 3 – Des facteurs contributifs aux variations des pratiques : les caractéristiques des enseignants évaluateurs

Rappelons que les caractéristiques dont nous examinerons le caractère discriminant sont socio-démographiques (avec le sexe et l'âge), biographiques (l'histoire des enseignants à partir de leur parcours d'études et de leur parcours personnel, dans leur rapport avec le secteur agricole et rural) et anthropologiques au travers du rapport à l'évaluation (les difficultés professionnelles perçues et la valeur accordée aux tâches à effectuer).

#### 3.1 – Des caractéristiques socio-démographiques

Nous examinerons deux facteurs, le sexe et l'âge (renforcé par l'ancienneté des services).

Le sexe s'avère un facteur peu discriminant et les pratiques d'évaluation des enseignantes et des enseignants ne diffèrent, de manière significative, qu'à deux niveaux :

- les hommes recourent davantage aux situations pratiques lors de l'évaluation des séquences
- les femmes prennent davantage en compte les difficultés des élèves durant les conseils de classe

Au-delà de leur caractère quelque peu anecdotique, remarquons que ces différences s'inscrivent dans le prolongement des archétypes de genre relayant la fonction maternelle (avec l'attention aux difficultés) et sinon la fonction paternelle, mais tout au moins une image virile (avec le travail en situation).

En ce qui concerne l'âge, nous avons distingué trois catégories d'enseignants, en considérant chacune des variables (âge et ancienneté des services) comme complémentaires :

- les enseignants de début de carrière correspondant à un âge inférieur à 40 ans et à une ancienneté des services inférieure à 10 ans
- les enseignants de milieu de carrière correspondant à un âge compris entre 40 et 50 ans et à une ancienneté des services comprise entre 10 et 20 ans
- les enseignants de fin de carrière correspondant à un âge supérieur à 50 ans et à une ancienneté des services supérieure à 20 ans

Nous pouvons ainsi repérer les variations des caractéristiques significatives des pratiques d'évaluation de ces trois catégories d'enseignants :

- les enseignants de début de carrière semblent se tenir un peu en retrait par rapport à l'évaluation. Ils évaluent plus rarement les séances et participent plus rarement à l'évaluation des situations pluridisciplinaires. Ils recourent moins à la correction collective des épreuves d'évaluation écrites. Enfin, durant les conseils de classe, ils prennent davantage en compte l'attitude des élèves en classe. Cela peut laisser penser que cette attitude influence fortement leur jugement scolaire (Bressoux et Pansu, 2003).
- les enseignants de milieu de carrière apparaissent comme les plus engagés dans l'évaluation. Ils recourent davantage, et ce de manière très significative, aux situations pratiques lors de l'évaluation des situations pluridisciplinaires. Ils prennent également davantage en compte les efforts et progrès des élèves durant les conseils de classe.
- les enseignants de fin de carrière accordent une attention particulière aux élèves lors de l'évaluation. Ainsi, ils individualisent leurs pratiques en recourant davantage à des épreuves orales pour les évaluations des CCF et à des corrections individuelles des épreuves écrites. Cette logique se prolonge durant les conseils de classe où ils prennent davantage en compte les difficultés des élèves ainsi que leur motivation. En revanche, et à l'inverse des enseignants en début de carrière, ils prennent moins en compte, à ce moment-là, l'attitude des élèves en classe, ce qui atteste d'une capacité de distanciation avec le quotidien de la classe.

### 3.2 – Des caractéristiques biographiques : l'histoire des enseignants

Nous avons investi l'histoire des enseignants à partir de deux dimensions, leur parcours d'études (avec leur niveau de diplôme) et leur parcours personnel (dans leur rapport avec le secteur agricole et rural).

Le parcours d'études discrimine ce que nous appellerons le rapport à la forme scolaire qui est plus prégnante chez les enseignants de niveau licence (ils recourent davantage à l'écrit pour l'évaluation des séances) que ceux de niveau master (ou ingénieur) qui s'en émancipent en évaluant

significativement moins les séances. Le parcours d'études discrimine surtout le sentiment de maîtrise de l'évaluation. Ainsi, et de manière largement significative, les enseignants qui disent maîtriser sans problème les évaluations durant la séance sont ceux d'un niveau bac +2. Ceux de niveau master (ou ingénieur) pensent maîtriser assez bien, ce qui conforte l'idée d'une certaine distance, apparue juste avant, par rapport aux contraintes de l'évaluation. En revanche, les enseignants de niveau licence reconnaissent quelques difficultés par rapport à l'évaluation durant les séances. Cela éclaire un peu différemment leur recours quasi systématique aux épreuves écrites, une modalité dont ils semblent prisonniers, qui ne leur convient pas, mais qu'ils ne parviennent pas à diversifier.

Le parcours personnel concerne la période précédant l'entrée dans l'enseignement agricole et porte sur les liens que l'enseignant a entretenus ou établis avec le secteur agricole et rural. Nous avons donc des enseignants qui avaient un lien avec ce secteur, soit au travers leur origine familiale, soit à travers leurs études dans un établissement de l'enseignement agricole, aussi bien technique que supérieur (que nous appellerons les « enseignants-agros ») et d'autres enseignants qui n'avaient aucun rapport avec le secteur agricole et rural (que nous appellerons les « enseignants-néos »). La discrimination des pratiques d'évaluation que permet ce facteur est fort intéressante.

Les « enseignants-néos » semblent sinon prisonniers tout au moins très dépendants de la forme scolaire. Ils se caractérisent par un recours significativement supérieur aux épreuves écrites pour l'évaluation des situations pluridisciplinaires et par une prise en compte accentuée, durant les conseils de classe, de l'attitude des élèves en classe.

A l'inverse, les « enseignants-agros » se caractérisent par un recours généralisé aux situations pratiques, aussi bien pour l'évaluation des séances, que celle des séances et que celles des CCF. Ce faisceau des modalités d'évaluation ciblant la pratique semble alimenter l'hypothèse que les « enseignants-agros » sont sinon les garants tout au moins les dépositaires de la dimension technique et professionnelle de l'enseignement agricole. Ils sont en effet 68% à enseigner une discipline technique, pour 36% des « enseignants-néos ».

### 3.3 – Des caractéristiques anthropologiques : le rapport à l'évaluation

Le rapport à l'évaluation est appréhendé en mobilisant la subjectivité des enseignants interrogés. Nous prenons en compte les difficultés professionnelles perçues (selon deux modalités : faibles ou importantes) et la valeur que les enseignants accordent aux tâches qu'ils ont à effectuer (selon deux modalités : basse ou élevée).

Les difficultés professionnelles semblent affecter principalement le jugement scolaire. Ainsi, les enseignants déclarant des difficultés professionnelles importantes se caractérisent, durant les conseils de classe, par une prise en compte plus importante de l'attitude des élèves en classe et une prise en compte moins importante des résultats des élèves. Ils semblent ainsi avoir des difficultés à

instaurer une certaine distance par rapport à leur vécu du métier au quotidien.

Nous avons demandé aux enseignants (voir § 2.1) d'apprécier l'importance accordée à deux types de tâches, celles relatives à l'acte d'évaluer (préparation, passation et correction) et celles relevant de la dimension administrative de l'évaluation (bulletins, procédure du CCF, conseil de classe, etc.).

Les enseignants qui attribuent une valeur basse aux tâches relatives à l'acte d'évaluer semblent s'investir un peu moins dans ce domaine : ils recourent davantage à l'oral pour l'évaluation des séances et moins aux corrections individuelles des épreuves d'évaluation. En revanche, ceux qui leur attribuent une valeur élevée semblent très attentifs aux conséquences de l'évaluation. En effet, ils se différencient, dans les conseils de classe, par une prise en compte plus importante et très diversifiée de critères (résultats, efforts, progrès, positionnement dans la classe).

Par ailleurs, les enseignants qui attribuent une valeur élevée aux tâches relevant de la dimension administrative de l'évaluation varient de manière significative les modalités (épreuves écrites pour l'évaluation des séances et pour l'évaluation des CCF, épreuves orales pour l'évaluation des CCF) et les critères relatifs à la personne de l'élève durant les conseils de classe (difficultés et motivation des élèves). Ce dernier point pourrait s'interpréter comme une vigilance exercée par des enseignants qui, convaincus de l'importance de l'évaluation et de ses effets (notamment en terme d'orientation) réintroduisent de manière marquée des dimensions personnelles de l'élève pour compenser et réguler le caractère technique de la procédure administrative.

## 4 – Des facteurs contributifs aux variations des pratiques : les contextes de l'évaluation

Rappelons que les contextes dont nous examinerons le caractère discriminant sont organisationnel (avec le centre d'exercice de l'enseignant), épistémologique (en lien avec la discipline enseignée par l'enseignant) et positionnel (en lien avec le statut administratif de l'enseignant)

### 4.1 – Le contexte organisationnel : le centre d'exercice

Rappelons d'abord que la diversité des centres constitutifs des établissements correspond à une diversité des publics accueillis :

- des élèves dans les lycées,
- des jeunes apprentis dans les Centres de Formation d'Apprentis Agricoles (CFAA)
- et des adultes en formation professionnelle dans les Centres de Formation Professionnelle et de Promotion Agricoles (CFPPA).

Constatons en suivant que le centre d'exercice (et donc le public accueilli) discrimine assez peu les pratiques d'évaluation.

Les tris croisés significatifs font apparaître que les CCF se pratiquent moins en CFAA (ce qui est lié à la diversité et à la spécificité de leur offre de formation) et que les situations pluridisciplinaires sont beaucoup plus largement pratiquées en lycée (puisqu'elles figurent dans tous les référentiels technologiques ou professionnels) que dans les CFAA et les CFPPA.

Rajoutons une caractéristique des pratiques d'évaluation en CFAA : les enseignants y recourent davantage à la correction individuelle des épreuves écrites.

#### 4.2 – Le contexte épistémologique : la discipline enseignée

Nous avons distingué trois catégories d'enseignants en fonction des disciplines enseignées : les enseignants des disciplines générales, les enseignants des disciplines techniques et les enseignants polyvalents, c'est-à-dire enseignant à la fois une ou plusieurs disciplines générales et techniques. Nous pouvons ainsi caractériser les pratiques d'évaluation de chacune de ces catégories d'enseignants :

- les enseignants des disciplines générales, de manière quelque peu attendue, prennent davantage en compte l'orthographe lors de la correction des évaluations écrites. Par ailleurs, durant les conseils de classe, ils convoquent plus fréquemment les difficultés des élèves.
- les enseignants polyvalents participent moins aux évaluations de CCF. Durant les conseils de classe, ils se caractérisent par toute une série de critères qu'ils prennent significativement moins en compte que leurs collègues (les efforts et les progrès des élèves, leur attitude en classe et leur personnalité)
- les enseignants des disciplines techniques diversifient de façon importante leurs modalités d'évaluation. Ainsi, ils recourent de manière significativement plus importante que leurs collègues aux épreuves orales pour les CCF et aux épreuves écrites pour les situations pluridisciplinaires. Ils se caractérisent surtout par des pratiques d'évaluations de situations pratiques aussi bien pour les séances que pour les séquences, les CCF et les situations pluridisciplinaires (situations qu'ils évaluent beaucoup plus que les autres enseignants). Enfin, lors de la correction des évaluations écrites, ils prennent davantage en compte la présentation. Cela indique que la présentation est considérée comme une compétence transversale en lien direct avec le champ professionnel (présentation d'un CV, d'un rapport à un employeur, etc.).

#### 4.3 – Le contexte positionnel : le statut administratif

Nous avons exploré cette dimension du contexte en distinguant deux catégories de statuts, certes un peu génériques, les enseignants titulaires (et le plus souvent fonctionnaires) et les enseignants contractuels. Le caractère discriminant est important.

Les enseignants contractuels restent un peu à l'écart de l'évaluation, ils pratiquent de manière significativement moindre aussi bien les évaluations des situations pluridisciplinaires que celles des CCF. Par ailleurs, leur sentiment de maîtrise est faible et ils reconnaissent davantage de difficultés pour l'élaboration des rubans pédagogiques et des plans d'évaluation. Ces éléments semblent renvoyer à un déficit de légitimité (du moins ressentie) et la dimension symbolique, valorisante et protectrice du statut est ici mise en évidence.

A l'inverse, les enseignants titulaires investissent tous les domaines de l'évaluation : les situations pratiques pour l'évaluation des séances, les épreuves orales et l'évaluation des situations pratiques pour les CCF, les épreuves écrites et orales et l'évaluation des situations pratiques pour les situations pluridisciplinaires. Durant les conseils de classe, ils mobilisent de manière significativement supérieure la totalité des critères : les résultats des élèves, leurs difficultés, leurs efforts et leurs progrès, leur motivation et leur positionnement des élèves dans la classe. Nous pouvons apprécier l'importance de « l'autorisation » que délivre un statut reconnu.

## 5 – Discussion conclusive

Le constat général que livre cette enquête, au travers de ses tris à plat, nous semble plutôt encourageant pour l'enseignement agricole public français. En effet, les enseignants sont convaincus de l'importance des tâches relatives à l'évaluation et se considèrent comme maîtrisant sans difficultés leur mise en œuvre. Si la forme écrite (marquée comme plutôt scolaire que professionnelle) reste dominante, elle s'accompagne d'une diversification de modalités (oral, pratiques en situation).

L'importance accordée à cette modalité contraignante et difficile de l'évaluation de pratiques en situation atteste d'un vrai souci de préserver le caractère professionnel des enseignements. Elle est d'ailleurs relayée par l'attention accordée aux situations pluridisciplinaires, emblématiques certes de l'enseignement agricole, mais surtout fortement contextualisées par rapport aux secteurs professionnels. Nous rajouterons même que l'investissement, conséquent, des enseignants dans les CCF participe de cette même logique.

### 5.1 – La levée de quelques lieux communs

Les apports de l'analyse, au travers des tris croisés, appellent d'autres types de remarques. D'une part, il apparaît que les enseignants et les enseignantes ne se différencient guère dans leurs pratiques d'évaluation ce qui invite à lever un certain nombre de lieux communs sur la composition des équipes pédagogiques. La féminisation du corps des enseignants de l'enseignement agricole, pourtant souvent notée, n'a aucun effet particulier à ce niveau là et il convient sans doute de le rappeler.



D'autre part, les centres d'exercice et la diversité des publics qu'ils accueillent, ne discrimine que très peu les pratiques d'évaluation. Ce résultat, même s'il mériterait d'être précisé par d'autres méthodes d'enquête (nous y reviendrons), renvoie à une unité pédagogique de l'ensemble de l'établissement. Dès lors, ce niveau établissement apparaît comme un levier privilégié pour mettre en œuvre une réflexion pédagogique et conduire des évolutions de pratiques. Dans cette perspective, le tout nouveau conseil de l'éducation et de la formation semble pouvoir bénéficier d'un espace véritable d'initiatives et de promotion du changement.

Parmi les challenges qu'il aurait à relever, figure en bonne place le problème récurrent de la différence (qui se repère facilement dans les pratiques d'évaluation mais qui dépasse largement la seule discipline enseignée) entre les enseignants des disciplines générales et ceux des disciplines techniques. Bien sûr, d'autres secteurs doivent être mis à contribution pour atténuer cette distance entre enseignants, nous pensons en particulier aux concours de recrutement et à la formation tant initiale que continue, même si, dans la période actuelle, la formation des enseignants a vu ses prérogatives largement réduites. Il n'empêche qu'une vigilance et une volonté affichée au niveau de l'établissement auraient sans doute des effets non négligeables pour réduire cet écart, y compris en termes de représentations réciproques (pour les enseignants, mais aussi pour les élèves et les parents), une sphère certes symbolique mais dont il convient de ne pas minorer l'importance. Cela pourrait se faire au travers, notamment, d'une valorisation des initiatives repérées au sein des situations pluridisciplinaires et, plus largement, par l'impulsion de dispositifs pédagogiques mixant les catégories d'enseignants.

## 5.2 – Des éléments relatifs au recrutement et à la gestion de carrière

En ce qui concerne le recrutement des enseignants, deux informations retiennent notre attention. Il apparaît que les enseignants de niveau licence sont ceux qui rencontrent le plus de difficultés avec l'évaluation. Dans la population enquêtée, ce n'est pas le cas pour ceux de niveau master (ou ingénieur), ce qui semblerait conforter le nouveau mode de recrutement à bac +5. Il convient toutefois d'être très prudent avec ce résultat, en raison des caractéristiques des enseignants de niveau bac +5 : dans la population enquêtée, ils sont pour moitié des ingénieurs agronomes.

L'autre élément nous paraît plus important et s'avère particulièrement discriminant. Il concerne les différences de pratiques entre les « enseignants-agros » et les « enseignants-néos ». Il apparaît qu'un enseignant ayant un lien (familial ou scolaire) avec les secteurs de l'agriculture et du rural apporte une plus value au système. Bien sûr, cette conclusion est à nuancer par le fait que les « enseignants-agros » enseignent majoritairement des disciplines techniques. Malgré tout, il pourrait paraître souhaitable que ce lien soit, sinon considéré comme un pré-requis, tout au moins valorisé de manière importante dans le concours de recrutement. Or, il semble que ce soit difficile, eu égard

aux règles d'équité régissant les concours de la fonction publique française.

Nous avons également un apport important qui concerne la gestion des carrières. Nous avons pu mettre au jour la différence entre des enseignants titulaires et des enseignants contractuels dans un domaine aussi sensible que peut l'être l'évaluation. Au-delà des différences lourdes mais bien connues et que nous ne reprendrons pas ici (formation, salaire, conditions de travail, etc.), le domaine de l'évaluation fait intervenir une dimension symbolique particulièrement prégnante. Pour évaluer, c'est-à-dire porter une appréciation et faire valoir son jugement (même étayés) requiert de se sentir autorisé à le prononcer et à le rendre public (au nom d'un établissement et d'une institution). Cette autorisation est tributaire d'une reconnaissance professionnelle (Jorro, 2009), reconnaissance qui certes se construit auprès de la direction de l'établissement, des autres enseignants et personnels, des élèves et des parents mais qui reste fortement tributaire de l'habilitation institutionnelle qu'octroie le statut (qui est en relation significative avec le nombre d'années d'expérience). Même si c'est une évidence pour beaucoup, cette enquête déplace sur un autre type d'argument l'intérêt (voire la nécessité) d'augmenter le nombre d'enseignants titulaires (et donc de réduire corolairement le recours à des enseignants contractuels).

### 5.3 – De nouvelles perspectives pour la recherche en éducation

Cette analyse des pratiques d'évaluation a été conduite à partir d'un grain assez large, comme en témoigne le recours au questionnaire. Elle permet de mettre au jour quelques tendances mais gagnerait, bien sûr, à être complétée par d'autres approches beaucoup plus qualitatives.

Nous n'avons eu accès ici qu'à des pratiques d'évaluation déclarées, c'est-à-dire médiées par le discours de l'enseignant. Personne n'ignore que ce discours peut subir un certain nombre d'influences (principalement en lien avec l'image de soi des répondants et des attentes supposées des interviewers) et s'émanciper pour partie des pratiques réalisées. Dès lors, une approche des pratiques d'évaluation qui s'alimenterait d'abord d'éléments empiriques collectés par observation (même s'ils sont ensuite complétés par des entretiens, par exemple d'autoconfrontation) apporterait une finesse de grain et une précision largement plus importantes. Elle se heurterait toutefois à deux types de difficultés, la faisabilité d'une part (en lien avec la multiplicité des lieux, des formes et des moments – y compris hors du temps scolaire pour les corrections – où se déploient ces pratiques d'évaluation) et la « représentativité » de l'échantillon enquêté. En effet, plus le dispositif d'enquête est ambitieux, plus il est contraignant et plus il réduit l'effectif de la population enquêtée. Dès lors, pour qu'une analyse des pratiques enseignantes en général et d'évaluation en particulier puisse livrer des avancées significatives, il paraît nécessaire qu'elle se conduise dans un aller-retour entre des enquêtes un peu larges par questionnaires et sur des effectifs assez importants (du type de celle présentée ici) et des dispositifs basés sur l'observation, déployés

auprès d'effectifs restreints, mais permettant à la fois une connaissance plus fine de l'objet et l'alimentation d'autres enquêtes par questionnaire (et vice-versa).

## Références bibliographiques

Bandura, A. (2003). *Auto-Efficacité. Le Sentiment d'Efficacité Personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.

De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard.

Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (Dir.) (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : PUO.

Marcel, J-F (2009). Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français, *Questions Vives*, Vol 5, n°11, p.161-176.

Vincent, G. (Dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : PUL.