



HAL
open science

L'évaluation scolaire : panorama international des réglementations et des pratiques

Michella Kiwan-Zacka, Lucile Piedfer-Queney

► To cite this version:

Michella Kiwan-Zacka, Lucile Piedfer-Queney. L'évaluation scolaire : panorama international des réglementations et des pratiques. Cnesco-Cnam. 2023. hal-04649560

HAL Id: hal-04649560

<https://hal.science/hal-04649560v1>

Submitted on 16 Jul 2024

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

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



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

CONFÉRENCE DE CONSENSUS

L'ÉVALUATION EN CLASSE, AU
SERVICE DE L'APPRENTISSAGE
DES ÉLÈVES



L'ÉVALUATION SCOLAIRE : UN PANORAMA
INTERNATIONAL DES RÉGLEMENTATIONS
ET DES PRATIQUES

#CC_EVALUATION

LES 23 ET 24 NOVEMBRE 2022

En partenariat avec :



L'évaluation scolaire : un panorama international des réglementations et des pratiques

KIWAN-ZACKA Michella

Université Paris-Est Créteil

PIEDFER-QUÊNEY Lucile

Cnesco

Mars 2023

le cnam
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :
Kiwani-Zacka, M. & Piedfer-Quênéy, L. (2023). *L'évaluation scolaire : panorama international des réglementations et des pratiques*. Cnesco-Cnam.

Ce texte s'inscrit dans une série de rapports publiés par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) sur la thématique : **L'évaluation en classe**.

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteures du rapport.

Auteures :
Michella Kiwan-Zacka et Lucile Piedfer-Quênéy

Avec les contributions de : Camille Darrozes-Tavares, Juliette Fanjat, Lucie Huang et Fiona Jeanneau.

Remerciements à Antoine Bodin et Luisa Lombardi pour leur aide dans l'identification de certaines ressources.

Disponible sur le site du Cnesco : www.cnesco.fr
Publié en mars 2023.
Centre national d'étude des systèmes scolaires
41 rue Gay-Lussac 75005 Paris

Contact : cnesco@lecnam.net - 06 98 51 82 75

Sommaire

Liste des encadrés	5
Liste des tableaux.....	5
Liste des figures.....	5
Introduction.....	8
I. La complexité des cadres réglementaires en matière d'évaluation des élèves dans la classe dans les pays de l'OCDE	9
A. Méthodologie de l'enquête Cnesco sur la comparaison internationale des réglementations d'évaluation interne	10
B. De grandes orientations mais une autonomie importante pour les enseignants	12
C. Une évaluation interne protéiforme et poursuivant plusieurs finalités	21
1 Pourquoi et comment les élèves sont-ils évalués en classe ?.....	21
2 Comment les évaluations en classe sont-elles notées ?.....	25
D. L'évaluation comme vecteur de communication et outil au service du soutien de l'apprentissage	30
E. Conclusion de la section I.....	34
II. Une diversité de pratiques liées à l'évaluation déclarées par les enseignants dans une sélection de pays de l'OCDE	36
A. Méthodologie de l'enquête Cnesco sur l'analyse des pratiques évaluatives des enseignants	37
B. Pratiques déclarées d'évaluation interne	38
1 Une variété de modalités d'évaluation interne formelle au premier cycle du secondaire.....	38
2 Une variété de modalités d'évaluation interne formelle au primaire	39
3 Une autonomie dans la gestion du processus d'évaluation chez les enseignants français	40
4 Auto-évaluation	42
5 Pratiques assimilables à de l'évaluation informelle	43
C. Pratiques de collaboration entre les enseignants.....	48
1. Application de barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves	48
2. Participation à des discussions sur des progrès faits par certains élèves	49
D. La responsabilité des enseignants dans l'évaluation	50
1 Le pouvoir des enseignants dans les politiques d'évaluation	50
2 L'autonomie des enseignants en lien avec l'évaluation.....	54
E. La correction des copies.....	56
1 La place des commentaires écrits dans l'appréciation des travaux des élèves	56
2 Le temps consacré aux corrections des copies	58
3 Le stress lié aux corrections des copies	59
4 Le stress lié à la responsabilité de la réussite des élèves.....	60
F. La communication avec les parents	61
1 L'évaluation pour informer les parents des progrès de leur enfant	61
2 Le stress des enseignants lié aux inquiétudes des familles d'élèves	61
3 Le temps consacré à la communication / coopération avec les parents	62
G. La place de l'évaluation dans la formation des enseignants.....	63
1 Préparation des enseignants à l'évaluation des apprentissages des élèves au cours de leur formation initiale.....	63
2 Participation des enseignants à des actions de formation continue sur les pratiques d'évaluation .	64
3 Besoin des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages des élèves	66
Références	68

Liste des encadrés

Encadré 1 : Quelques notions clés.....	9
Encadré 2 : Les examens de fin du niveau CITE 3.....	11
Encadré 3 : La notion de curriculum.....	13
Encadré 4 : L'avènement de l'approche par compétences – quelques exemples.....	18
Encadré 5 : L'évaluation des apprentissages en Ontario.....	20
Encadré 6 : En Italie, la place prépondérante du contrôle continu.....	25
Encadré 7 : Suppression et retour aux notes chiffrées en primaire : le cas de la Suisse romande.....	29
Encadré 8 : Présentation de l'enquête Talis.....	36
Encadré 9 : Le sentiment d'auto-efficacité en baisse chez les enseignants français.....	38
Encadré 10 : Utilisation des évaluations à des fins formatives selon les chefs d'établissement.....	47
Encadré 11 : Autres utilisations des évaluations citées par les chefs d'établissement dans l'enquête Pisa 2018.....	61

Liste des tableaux

Tableau 1 : Normes de référence et ressources nationales sur l'évaluation interne des élèves dans une sélection de pays de l'OCDE.....	14
Tableau 2 : Réglementation sur les modalités d'évaluation par les enseignants dans la classe dans une sélection de pays de l'OCDE.....	22
Tableau 3 : Réglementation sur le système de notation et d'annotation de l'évaluation interne dans une sélection de pays de l'OCDE.....	26
Tableau 4 : Réglementation sur certains usages de l'évaluation interne par les enseignants dans une sélection de pays de l'OCDE.....	31

Liste des figures

Figure 1 : Évolution du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui estiment pouvoir utiliser diverses modalités d'évaluation « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » entre 2013 et 2018.....	39
Figure 2 : Pourcentage d'enseignants du primaire qui estiment pouvoir utiliser diverses modalités d'évaluation « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (en 2018).....	40
Figure 3 : Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant déclaré gérer eux-mêmes leur processus d'évaluation « fréquemment » ou « toujours » (en 2018).....	41
Figure 4 : Pourcentage d'enseignants du primaire ayant déclaré gérer eux-mêmes leur processus d'évaluation « fréquemment » ou « toujours » (en 2018).....	41
Figure 5 : Évolution du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui estiment pouvoir rédiger de bonnes questions pour les élèves « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » entre 2013 et 2018.....	42
Figure 6 : Pourcentage d'enseignants du primaire qui estiment pouvoir rédiger de bonnes questions pour les élèves « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (en 2018).....	42
Figure 7 : Évolution du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant déclaré laisser les élèves s'évaluer eux-mêmes « fréquemment » ou « toujours » entre 2013 et 2018.....	43

Figure 8 : Évolution du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant déclaré observer les élèves pendant qu'ils effectuent en classe une tâche particulière et leur apporter immédiatement des commentaires sur leur travail « souvent » ou « toujours » entre 2013 et 2018....	44
Figure 9 : Pourcentage d'enseignants du primaire ayant déclaré observer les élèves pendant qu'ils effectuent en classe une tâche particulière et leur apporter immédiatement des commentaires sur leur travail « souvent » ou « toujours » (en 2018)	45
Figure 10 : Évolution du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant déclaré donner des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où ils sont sûrs qu'ils ont tous compris le point abordé « souvent » ou « toujours » entre 2013 et 2018.....	46
Figure 11 : Pourcentage d'enseignants du primaire ayant déclaré donner des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où ils sont sûrs qu'ils ont tous compris le point abordé « souvent » ou « toujours » (en 2018)	46
Figure 12 : Évolution du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant collaborer avec d'autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves au moins une fois par mois entre 2013 et 2018.....	48
Figure 13 : Pourcentage d'enseignants du primaire qui déclarent collaborer avec d'autres enseignants pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves au moins une fois par mois (en 2018)	49
Figure 14 : Évolution du pourcentage de chefs d'établissement déclarant que les enseignants du premier cycle du secondaire ont un pouvoir dans la définition des politiques d'évaluation des élèves entre 2013 et 2018.....	51
Figure 15 : Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui indiquent que les prises de décisions en matière de définition des politiques d'évaluation des élèves sont autonomes, non-autonomes ou mixtes (en 2018)	52
Figure 16 : Pourcentage de chefs d'établissement du primaire qui indiquent que les prises de décisions en matière de définition des politiques d'évaluation des élèves sont autonomes, non-autonomes ou mixtes (en 2018).....	53
Figure 17 : Acteurs ayant un rôle actif dans la prise de décision en matière de définition des politiques d'évaluation des élèves d'après les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (en 2018)..	54
Figure 18 : Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire qu'ils ont le contrôle dans l'évaluation des connaissances des élèves et le choix de la quantité de devoirs à donner (en 2018).....	55
Figure 19 : Pourcentage d'enseignants du primaire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire qu'ils ont le contrôle dans l'évaluation des connaissances des élèves et le choix de la quantité de devoirs à donner (en 2018).....	55
Figure 20 : Évolution du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant déclaré ajouter « fréquemment » ou « toujours » un commentaire écrit à la note chiffrée ou à l'appréciation des travaux des élèves entre 2013 et 2018.....	56
Figure 21 : Pourcentage d'enseignants du primaire ayant déclaré ajouter « fréquemment » ou « toujours » un commentaire écrit à la note chiffrée ou à l'appréciation des travaux des élèves (en 2018)	57
Figure 22 : Nombre d'heures moyen consacré à la correction des copies des élèves au cours de la semaine précédant l'enquête déclaré par les enseignants du premier cycle du secondaire (en 2018)	58
Figure 23 : Nombre d'heures moyen consacré à la correction des copies des élèves au cours de la semaine précédant l'enquête déclaré par les enseignants du primaire (en 2018).....	58

Figure 24 : Pourcentage d’enseignants du premier cycle du secondaire déclarant qu’avoir trop de copies à corriger est source de stress « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (en 2018)	59
Figure 25 : Pourcentage d’enseignants du primaire déclarant qu’avoir trop de copies à corriger est source de stress « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (en 2018).....	59
Figure 26 : Pourcentage d’enseignants du premier cycle du secondaire déclarant qu’être tenu responsable de la réussite des élèves est source de stress « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (en 2018)	60
Figure 27 : Pourcentage d’enseignants du primaire déclarant qu’être tenu responsable de la réussite des élèves est source de stress « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (en 2018)	60
Figure 28 : Pourcentage d’enseignants du premier cycle du secondaire déclarant que répondre aux inquiétudes des parents d’élèves est source de stress « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (en 2018).....	62
Figure 29 : Pourcentage d’enseignants du primaire déclarant que répondre aux inquiétudes des parents d’élèves est source de stress « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (en 2018) .	62
Figure 30 : Nombre d'heures moyen, déclaré par les enseignants du premier cycle du secondaire, consacré à la communication et coopération avec les parents d’élèves durant une semaine (en 2018)	63
Figure 31 : Nombre d'heures moyen, déclaré par les enseignants du primaire, consacré à la communication et coopération avec les parents d’élèves durant une semaine (en 2018).....	63
Figure 32 : Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant être « bien préparés » ou « très bien préparés » au contrôle de l'apprentissage et du développement des élèves (en 2018)	64
Figure 33 : Pourcentage d'enseignants du primaire déclarant être « bien préparés » ou « très bien préparés » au contrôle de l'apprentissage et du développement des élèves (en 2018).....	64
Figure 34 : Pourcentage d’enseignants du premier cycle du secondaire pour qui les sujets suivants ont été inclus dans les activités de développement professionnel auxquelles ils ont participé ces 12 derniers mois (en 2018).....	65
Figure 35 : Pourcentage d’enseignants du primaire pour qui les sujets suivants ont été inclus dans les activités de développement professionnel auxquelles ils ont participé ces 12 derniers mois (en 2018)	65
Figure 36 : Pourcentage d’enseignants du premier cycle du secondaire ayant indiqué un besoin important de développement professionnel dans les domaines suivants (en 2018).....	66
Figure 37 : Pourcentage d’enseignants du primaire ayant indiqué un besoin important de développement professionnel dans les domaines suivants (en 2018)	66

Introduction

L'évaluation dans l'univers scolaire est au centre des préoccupations de nombreux acteurs des systèmes éducatifs à travers différents pays. Elle se développe dans différents aspects, nationaux et internationaux, relève de diverses responsabilités (allant de l'enseignant dans sa classe à des acteurs extérieurs à l'établissement), et peut présenter différents types ou avoir différentes fonctions. Diverses entrées pourraient aussi caractériser l'évaluation : les élèves, les enseignants, les établissements, les systèmes, etc.

Dans ce rapport, l'intérêt est porté en particulier à l'évaluation interne (voir Encadré 1, p. 9) des apprentissages des élèves, en conjuguant deux points de vue : celui de l'évaluation dans les cadres légaux préconisés au niveau national et celui des pratiques évaluatives des enseignants.

Chaque pays établit sa propre politique d'évaluation et définit les cadres légaux et les réglementations qui visent à déterminer l'activité d'évaluation des apprentissages menée principalement par les enseignants en classe. Qu'exigent des enseignants les réglementations de chaque pays en matière d'évaluation des élèves dans leurs classes ? Que font-ils concrètement en la matière ? L'intérêt, ici, est de faire se répondre réglementations et pratiques de classe. En effet, les premières encadrent les secondes ou, du moins, cherchent à les encadrer ; cependant, les pratiques collégiales elles-mêmes, notamment celles des collectifs pédagogiques dans les établissements, peuvent en retour générer des normes non légales qui conduisent à réguler les pratiques évaluatives des enseignants dans leur classe. Les deux points de vue – réglementation et pratiques – sont donc complémentaires pour comprendre comment les enseignants évaluent les apprentissages des élèves dans leurs classes.

Pour présenter ces analyses, le rapport s'articule donc autour de deux sections principales. La première section est dédiée à une analyse des cadres légaux qui régissent l'évaluation des apprentissages des élèves relevant de la responsabilité des enseignants, dans un échantillon diversifié de pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). Plusieurs dimensions réglementaires sont auscultées pour porter un regard complet sur les différentes facettes de l'évaluation dans ces pays : les pratiques de notation et leur encadrement légal, l'harmonisation des évaluations de différents enseignants d'un même établissement, la communication avec les familles sur les progressions scolaires de leurs enfants, la prise en compte des résultats scolaires dans les décisions de redoublement, etc. En complément de l'analyse de ces cadres légaux, la seconde section du rapport s'attache à l'étude des pratiques des enseignants dans les classes et les établissements, en mobilisant principalement l'enquête internationale Talis menée en 2018 sur un échantillon large de pays, dont ceux de l'OCDE.

Le périmètre de l'étude couvre, selon les informations disponibles, le primaire – ce qui renvoie, en France, à l'école élémentaire – ainsi que le secondaire – l'équivalent de notre collège et de notre lycée. Le champ géographique de ce rapport couvre les pays de l'OCDE, un ensemble de pays économiquement et socialement comparables à la France, mais diversifiés en termes d'aires géographiques (Europe, Amérique, Asie).

En 2014, un bilan des cadres réglementaires de l'évaluation par les enseignants dans leur classe et de la réalité des pratiques pédagogiques d'évaluation dans les pays de l'OCDE a été réalisé par le Cnesco. Dans le cadre de la conférence de consensus de 2022, le présent rapport vient actualiser et compléter ce panorama. Pour une description plus précise du cadre institutionnel de l'évaluation scolaire en France, nous renvoyons le lecteur au rapport d'état des lieux national produit, comme le présent rapport, dans le cadre de la conférence de consensus sur l'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves organisée par le Cnesco en 2022.

I. La complexité des cadres réglementaires en matière d'évaluation des élèves dans la classe dans les pays de l'OCDE

L'évaluation interne désigne l'évaluation menée dans le quotidien ordinaire des classes, sous la seule responsabilité de l'enseignant (cf. Encadré 1, ci-dessous, pour les définitions de quelques notions clés). Dans leur classe, en effet, les enseignants bénéficient d'une certaine autonomie pour choisir le type d'évaluation à administrer et en construire le contenu, en fonction de leurs intentions et de leurs objectifs pédagogiques. Ces évaluations internes, qui font partie intégrante du métier enseignant, sont-elles encadrées par des réglementations scolaires ? Quel cadrage institutionnel – qu'il s'agisse d'obligations, d'incitations ou de recommandations – s'applique aux pratiques évaluatives des enseignants dans différents pays ? Pour ce rapport, le Cnesco a choisi de s'intéresser en particulier à ce que nous apprennent les cadres institutionnels de 11 pays (cf. partie A sur la méthodologie de notre étude) concernant les finalités et les modalités de l'évaluation interne, le système de notation utilisé, les ressources proposées par l'institution scolaire et les usages prévus de cette évaluation.

Encadré 1 : Quelques notions clés

Évaluation interne et évaluation externe

L'évaluation interne renvoie aux évaluations qui relèvent de la responsabilité de l'enseignant dans sa classe. En anglais, on peut trouver différentes expressions pour désigner l'évaluation interne : *classroom-based assessment*, *classroom assessment* ou encore *teacher-based assessment*.

L'évaluation externe renvoie aux évaluations conçues (et utilisées par la suite) par des acteurs externes à la salle de classe (même si elles sont administrées par l'enseignant dans sa classe) : une administration locale, le ministère en charge de l'enseignement, des organismes internationaux, etc. Il peut s'agir d'exams définis à un niveau national ou régional (en tout cas à un niveau plus large que celui de la classe ; ces évaluations ont alors une valeur certificative) ou de tests standardisés dont l'objectif est d'établir un état des lieux des acquis des élèves (évaluations nationales ou internationales notamment) (Unesco, 2013 ; Cnesco, 2014).

Notons que l'évaluation interne ne porte pas forcément sur les mêmes objets que l'évaluation externe. Dans plusieurs pays, les textes institutionnels suggèrent que certaines compétences se prêtent davantage à une évaluation dans le quotidien de la classe, tandis que d'autres pourront être appréciées au moyen de tests standardisés ou d'exams nationaux ou régionaux (OCDE, non publié).

Évaluation formative et évaluation sommative

L'évaluation sommative intervient au terme d'une période de formation et vise à dresser un bilan des acquis des élèves. Elle est généralement enregistrée dans des documents officiels dans le but d'être communiquée à des personnes extérieures à la salle de classe. Elle peut également permettre de certifier des apprentissages en aboutissant à la délivrance d'un diplôme (on parle alors d'évaluation certificative).

L'évaluation formative se déroule tout au long de la formation et a pour objectif de favoriser la maîtrise des objectifs d'apprentissage. Elle doit donc permettre d'identifier d'éventuelles difficultés (on peut parler d'une visée diagnostique de l'évaluation) et d'adapter à la fois l'enseignement et l'apprentissage (elle amène l'enseignant à réguler son enseignement et l'élève à réguler son apprentissage).

Les définitions de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative que nous proposons ici sont assez larges, mais il faut noter qu'elles font l'objet de débats, d'élargissements et de précisions, notamment dans le monde de la recherche. Aussi, rien ne garantit qu'elles renvoient exactement à la même chose dans des textes institutionnels issus de différents pays. En outre, les termes « sommative » et « formative » renvoient davantage à des utilisations différentes qu'à des types d'évaluation différents (dans certains cas, une même évaluation peut servir à des fins formatives et/ou sommatives) (Fagnant, 2023).

A. Méthodologie de l'étude du Cnesco sur la comparaison internationale des réglementations d'évaluation interne

Pour mener notre étude sur la réglementation en matière d'évaluation interne des élèves, nous comparons la France à un échantillon restreint de pays de l'OCDE. Il s'agit des mêmes pays qui ont fait l'objet de l'étude menée par le Cnesco en 2014, auxquels nous ajoutons l'Italie, l'Espagne et le Portugal. Nous rappelons que ces pays ont été choisis à la fois pour leur diversité géographique (Europe, Asie, Amérique), la variété des modèles de gouvernance scolaire (décentralisés comme l'Allemagne ou plus centralisés comme la Corée) ainsi que pour la variété des modèles d'évaluation qu'ils incarnent, soit situés dans des cadres de compétition scolaire vive (comme la Corée), soit positionnés dans un refus explicite de la comparaison ou du classement entre élèves (la Finlande ou la Suède). Certains pays ont aussi été sélectionnés parce qu'ils sont emblématiques des politiques innovantes en matière d'évaluation formative développées depuis les années 2000, tels que le Canada, l'Angleterre ou l'Italie. D'autres pays ont aussi été sélectionnés parce que leur classement dans les évaluations internationales (notamment dans l'enquête Pisa 2018) a évolué de façon remarquable, comme le Portugal. Des experts nationaux ont été mis à contribution pour choisir les pays à intégrer dans notre comparaison internationale et vérifier les informations nationales.

Les sources utilisées dans la section I de ce rapport sont principalement basées sur les publications des ministères de chaque pays, à savoir les réglementations disponibles sur les sites des ministères et les informations diffusées par Eurydice¹, un réseau européen sur les systèmes éducatifs piloté par l'Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture de la commission européenne. Les pages consultées ont été actualisées en 2022. Des sources complémentaires ont été utilisées afin de compléter ou d'explicitier certaines informations ; il s'agit par exemple du site de l'Institut de Corée pour le curriculum et l'évaluation, *Korea Institute for Curriculum and Evaluation*², ou du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation (2016-2018), *Évaluer pour que ça compte vraiment*³, du Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec. Des articles de recherche et des rapports internationaux ont également été consultés. Les sources complémentaires seront citées au fur et à mesure dans le texte.

¹ <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems>

Les sources concernant l'Angleterre existaient sur Eurydice en janvier 2022.

² <https://www.kice.re.kr/main.do>

³ Consultable sur le site : www.cse.gouv.qc.ca

Dans la suite du texte, nous utilisons les termes consacrés par la classification internationale des niveaux d'enseignement (CITE) : le primaire, qui renvoie à l'élémentaire en France – niveau CITE 1 dans cette classification – le cycle secondaire inférieur (qui renvoie à notre collège) – CITE 2 et le cycle secondaire supérieur (notre lycée) – CITE 3. Dans ce rapport, nous n'étudions pas, pour tous les pays de notre échantillon, l'évaluation dans l'enseignement professionnel.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la section I de ce rapport dresse un panorama de certains critères permettant de mieux comprendre la réglementation en matière d'évaluation interne des élèves dans chaque pays sélectionné. Après avoir exposé la méthodologie de l'étude, nous présentons les données recueillies dans la suite de cette section, et nous les classons en trois parties. Dans la première partie, nous exposons les normes nationales sur l'évaluation des élèves, les finalités préconisées, les ressources proposées au niveau national ainsi que les acteurs et la part de responsabilité de chacun dans le processus de l'évaluation. Ainsi, nous analysons la part d'autonomie des enseignants dans la pratique de l'évaluation dans leurs classes. Dans la deuxième partie, nous analysons finement les modalités d'évaluation préconisées, les enjeux et les formes ainsi que le système de notation recommandé. Nous comparons les résultats de ces analyses à la très grande variété des dispositifs mis en place dans les pays de l'OCDE. Dans la troisième partie, nous présentons les cadres légaux relatifs aux différents usages de ces évaluations internes : classement, redoublement ou passage, actions entreprises à l'école à la suite de la passation des évaluations internes et implication des parents dans la prise de décisions sur ces actions. Enfin, nous clôturons cette section par une conclusion récapitulant les principaux points évoqués.

Encadré 2 : Les examens de fin du niveau CITE 3

Bien que ce rapport se concentre sur l'évaluation interne, nous ne sous-estimons pas l'influence des évaluations externes sur celle-ci, sur les modalités d'évaluation et plus largement sur les pratiques évaluatives des enseignants. Parmi les évaluations externes, les examens de fin du niveau CITE 3 ou de fin de lycée existent dans la plupart des pays, mais présentent quelques fois des particularités, notamment au niveau de l'intégration du contrôle continu, de la part donnée à l'épreuve orale et de la place accordée aux épreuves écrites dans la note finale.

Dans certains pays, comme l'Angleterre, la Finlande et l'Espagne, l'examen de fin du niveau CITE 3 est constitué uniquement d'épreuves écrites. En Finlande, par exemple, les élèves qui souhaitent accéder à l'université peuvent (il existe aussi d'autres possibilités d'accès) passer un examen final appelé la « matriculation ». Cet examen comporte quatre épreuves, dont l'une est obligatoire (en langue maternelle) et les trois autres sont choisies par l'élève parmi quatre possibilités (seconde langue nationale, langue étrangère, mathématiques, ou test pluridisciplinaire en humanité et sciences). Les élèves peuvent aussi passer le baccalauréat européen ou international (Gauthier & Florin, 2016).

Par ailleurs, le contrôle continu et l'épreuve orale occupent une place de plus en plus importante dans la note de fin du niveau CITE 3 dans certains pays, comme la France, l'Allemagne et l'Italie. En France, 40 % de la note finale du baccalauréat est obtenue par le biais du contrôle continu (c'est-à-dire la moyenne annuelle des bulletins scolaires du cycle terminal dans les enseignements obligatoires), et 60 % par le contrôle terminal (les épreuves anticipées de français en fin de classe de première, les épreuves pour les enseignements de spécialité en terminale, la philosophie et le Grand oral). En Allemagne, malgré la décentralisation de la politique éducative, la part du contrôle continu est importante dans la note

finale de l'*Abitur*, le baccalauréat allemand. En effet, deux tiers de la note finale de l'examen sont obtenus des deux dernières années de scolarité, et le tiers restant par les épreuves terminales passées à la fin du lycée (épreuves écrites dans trois matières et examen oral dans une quatrième matière). Il est en de même en Italie, où 25 % de la note finale de la *maturità* est obtenu par le biais du contrôle continu (sur trois ans) et 30 % par le grand oral. Le reste de la note est obtenu par les épreuves terminales (trois épreuves écrites dont deux épreuves spécifiques à la filière). Dans d'autres pays, les élèves peuvent choisir la répartition entre épreuves orales et épreuves écrites. Par exemple, les élèves autrichiens qui préparent la *Zentralmatura* peuvent décider de passer trois examens écrits et trois examens oraux ou bien quatre examens écrits et deux examens oraux ; ces épreuves sont complétées par la préparation pendant l'année précédant l'examen d'un dossier scientifique écrit faisant l'objet d'une soutenance orale devant un jury.

Il est intéressant de garder ces éléments à l'esprit lorsque l'on s'intéresse au cadre réglementaire de l'évaluation interne dans différents pays, car dès lors que certains examens comprennent une part de contrôle continu, l'évaluation interne devient un enjeu important (elle a des conséquences sur l'avenir scolaire des élèves) et est amenée à remplir, selon les moments ou bien tout à la fois, une fonction formative et une fonction sommative/certificative (avec toutes les nuances qu'il faut apporter à ces catégories, voir Encadré 1, p. 9).

B. De grandes orientations mais une autonomie importante pour les enseignants

Les réglementations en matière d'évaluation interne ont évolué depuis les années 1970, et sont devenues de plus en plus contraignantes pour les enseignants depuis les années 1990 (Cnesco, 2014). Néanmoins, ces réglementations ne semblent pas avoir subi de modifications significatives depuis une dizaine d'années ; certaines informations recueillies dans le Tableau 1 ci-dessous, figuraient déjà dans le rapport mené par le Cnesco en 2014.

Dans ce tableau, nous présentons, pour chacun des pays retenus, les normes de référence, les ressources proposées nationalement et les finalités de l'évaluation, telles qu'elles figurent dans les sources consultées.

Encadré 3 : La notion de curriculum

La notion de *curriculum* dont il est question à plusieurs reprises dans le tableau qui suit correspond en fait à celle de curriculum prescrit, par opposition par exemple à celle de curriculum mis en œuvre ou celle de curriculum évalué (de Ketele, 2011). Liénard et Mangez (*in van Zanten & Rayou, 2008*) en donnent la définition suivante :

*« La notion de curriculum, dans une acception restreinte, désigne les contenus d'enseignement (les connaissances, savoir-faire, compétences, etc.) et l'ordre de leur progression au cours du temps. Dans une définition plus large, généralement admise par les sociologues, le curriculum désigne non seulement les contenus d'enseignement, mais aussi les modalités de leur sélection, de leur organisation (division et subdivision par exemples en différentes disciplines) et de leur transmission (méthodes pédagogiques, organisation du temps, de l'espace et des relations lors des activités en classe) » (Liénard & Mangez, *in van Zanten & Rayou, 2008*).*

Dans leur définition d'un curriculum, Florin et Gauthier (2016) élargissent cette définition en y intégrant l'évaluation des apprentissages des élèves et la formation des enseignants, et en y ajoutant une dimension locale. Pour eux, un curriculum est :

« [le] nom donné à une prescription pédagogique plus large que le programme, en ce sens qu'elle vise l'ensemble de l'expérience d'apprentissage de l'élève, et qu'elle intègre l'apport des différentes disciplines, des différents niveaux d'enseignement, mais aussi de la façon dont les élèves sont évalués, les examens organisés et les professeurs formés. Elle peut être construite au niveau national (curriculum national) comme au niveau de chaque école (curriculum d'établissement), même si c'est dans le respect d'un curriculum national » (Gauthier & Florin, 2016).

Cette notion de curriculum se caractérise, avec un niveau de détails qui varie selon les pays, par deux principales caractéristiques. D'abord, elle dépasse largement celle de programme où nous l'entendons en France, c'est-à-dire une « prescription nationale qui détermine ce qui doit être enseigné au sein des écoles, collèges et lycées », alors qu'en France « coexistent, d'une part, un texte élaboré au niveau national d'inspiration curriculaire (le socle commun), et, d'autre part, des programmes d'enseignement détaillés, élaborés, eux aussi, au niveau national » (Florin & Gauthier, 2016). Cette forme de duplication de textes, à la fois complémentaires et concurrents, constitue une spécificité française (Lombardi, 2017).

De plus,

« la création de ces textes (de ces « socles communs ») correspond à la mise en place, dans les différents pays, de politiques curriculaires, qui impliquent une répartition de compétences entre le pouvoir central et les pouvoirs locaux dans la définition des contenus d'enseignement. [...] Ainsi par exemple, en Finlande, le National Core curriculum (NCC) a été créé en 1970, au moment de la mise en place d'une série de réformes visant notamment une forte décentralisation du système éducatif. Ce document a été conçu explicitement pour être "un cadre qui sert à fabriquer les curriculums locaux" ; un "instrument à la disposition des enseignants – experts reconnus – qui élaborent le curriculum de l'école, source de différentes approches du travail scolaire. Il établit au niveau national les principes de l'éducation ; les objectifs et les contenus fondamentaux par chaque enseignement ; l'horaire minimal par enseignement ou groupe d'enseignements ; les critères généraux qui doivent guider l'évaluation des élèves" » (Florin & Gauthier, 2016).

Tableau 1 : Normes de référence et ressources nationales sur l'évaluation interne des élèves dans une sélection de pays de l'OCDE

	France	Angleterre	Allemagne	Italie	Espagne	Portugal	Suède	Danemark	Finlande	Québec	Corée
Normes de référence utilisées pour l'évaluation	<p>CITE 1 et 2 : Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (défini nationalement) et programmes d'enseignement nationaux (articulés avec le socle commun) pour chaque cycle du CP à la 3^e (cycles 2, 3 et 4).</p> <p>CITE 3 : Programmes d'enseignement nationaux pour chaque année, chaque voie et chaque enseignement de la 2nde à la 7^{al}e.</p>	<p>Programme national. Normes établies par l'Ofqual (<i>Office of Qualifications and Examinations Regulation</i>).</p>	<p>CITE 1 et 2 : Normes nationales (standards nationaux de formation en allemand et en mathématiques, cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), cadre de référence pour les études générales, compétences et objectifs définis lors de la Conférence sur la formation dans un monde digital (Bildung in der digitalen Welt) de 2016) déclinés en curriculum au niveau des Länder.</p> <p>CITE 3 : certains attendus sont définis nationalement.</p>	<p>Directives nationales pour le programme d'études. Connaissances et compétences de base définies sur le plan national.</p>	<p>Curriculum national (objectifs, compétences, contenus, etc.).</p>	<p>Curriculum national.</p>	<p>Normes nationales édictées en termes de syllabus (plans de cours).</p>	<p>Objectifs curriculaires au niveau national.</p>	<p>Objectifs curriculaires (<i>core curriculum</i>) au niveau national.</p>	<p>Normes nationales en termes de programmes définis par compétences avec des modalités d'évaluation associées. Le <i>Cadre d'évaluation des apprentissages</i> précise pour chaque matière les apprentissages à évaluer.</p>	<p>Normes nationales d'évaluation (programmes curriculaires).</p>

	France	Angleterre	Allemagne	Italie	Espagne	Portugal	Suède	Danemark	Finlande	Québec	Corée
Ressources proposées nationalement pour l'évaluation	Ressources et guides disponibles sur le site institutionnel Éduscol.	Non renseigné.	Non renseigné.	Indications générales définies par le ministère. Document d'évaluation par établissement : modalités et critères d'évaluation définis par établissement, en respectant la loi nationale.	Critères d'évaluation précisant ce qui doit être réalisé dans chaque matière en termes de connaissances et de compétences.	Critères d'évaluation définis par le conseil pédagogique de l'établissement.	Critères d'évaluation attachés aux niveaux de notation les plus élevées, moyennes et les plus basses (A, C et E).	CITE 1 : Non renseigné. CITE 2 et 3 : Guide de notation des performances des élèves	Guides de notation des performances des élèves. CITE 1 et 2 : Critères pour la transition entre la 6 ^e et la 7 ^e année et pour l'évaluation finale. Critères pour une « bonne performance » en fin de 6 ^e et 9 ^e années (fin du niveau CITE 1 et fin du niveau CITE 2).	Critères d'évaluation pour chaque discipline, définis dans le cadre d'évaluation des apprentissages.	Non renseigné.

	France	Angleterre	Allemagne	Italie	Espagne	Portugal	Suède	Danemark	Finlande	Québec	Corée
Finalités de l'évaluation	Mesurer les progrès des élèves, mettre en place si besoin des dispositifs de soutien, rendre compte des acquis des élèves.	Fournir des indicateurs de suivi des progrès des élèves par rapport au programme aux parents, aux responsables du système éducatif et à l'Ofsted (<i>Office for Standards in Education, Children's Services and Skills</i>).	Améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Améliorer les résultats des élèves.	Adapter l'enseignement aux besoins éducatifs des élèves et de leurs styles d'apprentissage. Outil pour la construction des processus d'enseignement et d'apprentissage.	Vérifier le degré d'acquisition des compétences et l'atteinte des objectifs de l'enseignement.	Collecter systématiquement des informations essentielles pour améliorer la qualité de l'apprentissage chez les élèves.	Renseigner sur le niveau d'acquisition des connaissances : l'élève peut poursuivre sa scolarité jusqu'à l'atteinte des objectifs.	Réfléchir sur l'effet de l'enseignement afin d'améliorer la qualité.	Guider et encourager les apprentissages.	Soutenir et contribuer de façon concrète à l'apprentissage. Rendre compte des acquis des élèves.	Non renseigné.

	France	Angleterre	Allemagne	Italie	Espagne	Portugal	Suède	Danemark	Finlande	Québec	Corée
Acteurs de l'évaluation dans la classe, l'école et l'établissement	<p>CITE 1 et 2 : L'enseignant est le premier acteur de l'évaluation interne.</p> <p>CITE 3 : La fréquence et la forme des évaluations fait l'objet d'une discussion au sein de l'équipe pédagogique.</p>	<p>CITE 1 : L'enseignant dans sa classe, sous la supervision des autorités locales (pour s'assurer que l'évaluation est exacte et conforme aux normes nationales).</p> <p>Le chef d'établissement et le conseil s'assurent que les normes sont respectées.</p> <p>CITE 2 : L'enseignant dans sa classe, sous la responsabilité de la direction de l'établissement.</p> <p>CITE 3 : Non renseigné</p>	L'enseignant de la matière.	Les enseignants définissent les méthodes et les critères permettant d'assurer une évaluation équitable et transparente.	L'enseignant dans sa classe. Liberté d'adopter les techniques et instruments d'évaluation selon le contexte.	<p>CITE 1 et 2 : L'enseignant dans sa classe. Le corps académique et administratif de l'établissement.</p> <p>CITE 3 : Les enseignants et le conseil pédagogique de l'établissement.</p>	L'enseignant dans sa classe.	L'enseignant dans sa classe.	<p>L'enseignant dans sa classe.</p> <p>CITE 1 et 2 : <i>The education provider</i> veille sur la mise en œuvre des principes de l'évaluation. Autonomie des enseignants dans la conception des programmes d'évaluation.</p> <p>CITE 3 : non renseigné.</p>	Responsabilités partagées entre différents partenaires (ministère, commission scolaire, directeur d'école et enseignant). Autonomie relative de l'enseignant dans le choix des moyens et des moments d'évaluation des élèves.	L'enseignant dans sa classe. Les enseignants suivent les recommandations (ou les normes) de leur établissement.

Dans l'échantillon de pays considéré, l'analyse montre que les normes curriculaires forment le cadre principal de l'évaluation interne et prennent plusieurs formes. Dans certains pays, les enseignants se réfèrent à un programme national qui définit les compétences à développer et les connaissances à acquérir par les élèves, comme en France et au Québec, ou qui présente de manière détaillée les objectifs d'apprentissage à faire acquérir, comme en Angleterre et en Suède. Dans d'autres pays en revanche, les normes de référence se présentent sous forme de curriculum définissant les grandes directives, laissant la liberté aux enseignants d'élaborer les progressions, comme en Italie, au Danemark et en Finlande ou encore en Allemagne (cf. Tableau 1). En Allemagne, où le système éducatif est traditionnellement décentralisé, le curriculum fédéral n'évoque pas la question de l'évaluation et les objectifs curriculaires sont en partie définis par les *Länder* et par les établissements eux-mêmes. Les enseignants disposent également d'une large autonomie pour organiser l'évaluation (OCDE, non publié). Notons que dans certains pays, les attendus ne portent pas uniquement sur des compétences académiques. Par exemple, au niveau CITE 2, les enseignants italiens évaluent également le comportement des élèves en référence à des compétences citoyennes, tandis que les enseignants danois évaluent des « aptitudes générales ». Le curriculum québécois distingue quant à lui les compétences disciplinaires, générales et transversales (OCDE, non publié).

Encadré 4 : L'avènement de l'approche par compétences – quelques exemples

Au niveau international – notamment européen – on observe un intérêt grandissant pour la notion de « compétences » depuis la fin des années 1990/le début des années 2000 ; on peut citer par exemple le lancement du programme de l'OCDE sur la définition et la sélection des compétences clés (DeSeCo) en 1997, ou encore la recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie en 2006.

Plusieurs pays ont adopté des réformes ou des stratégies axées sur les compétences depuis, que ce soient des pays européens, des États du Canada ou certains pays du continent africain. Cela se traduit par des évolutions dans les curriculums de ces pays ou de ces États (Commission européenne, 2020). Ainsi, au Québec, un nouveau programme de formation est rédigé sous forme d'un référentiel de compétences depuis la réforme du système scolaire en 2001. Au Gabon, les programmes d'enseignement élémentaire en 2001 ont été élaborés sous forme de compétences de base et de compétences terminales.

Cela modifie les contenus qui doivent être enseignés, mais aussi la façon de les enseigner et de les évaluer, notamment parce qu'une approche par compétences correspond souvent à une formation organisée par cycles et parce que des compétences peuvent être disciplinaires ou transversales. Dans le cadre d'une enquête prospective menée par la Commission européenne (enquête Delphi⁴), il a été demandé à des experts quels types de méthodes seront utilisés, selon eux, pour évaluer différentes compétences d'ici dix ans. Les réponses indiquent que si l'évaluation de connaissances est fortement

⁴ La méthode Delphi est une technique semi-quantitative qui implique deux séries d'enquêtes auprès d'un même panel de participants ciblés, comprenant des experts et des parties prenantes dans le domaine de la politique, de la pratique et de la recherche en matière d'enseignement primaire et secondaire aux niveaux national, européen et international. Cette méthode s'appuie sur l'expérience et les connaissances des participants en recueillant et en synthétisant leurs opinions afin de prévoir et d'évaluer les tendances et les développements émergents concernant l'évolution de l'évaluation dans l'enseignement primaire et secondaire.

associée à des formes d'évaluation sommative classique (tests, QCM, contrôles notés, etc.), l'évaluation de compétences telles que l'esprit critique, les compétences socio-émotionnelles, les compétences communicationnelles ou encore l'éducation aux médias sont clairement associées à des formes d'évaluation plus informelles, moins traditionnelles et davantage formatives (observations, journaux de bord, portfolios, etc.)⁵.

Même si la diffusion d'une « approche par compétences » est nette au niveau international, la mise en œuvre de ces stratégies et réformes constitue un véritable défi (Commission européenne, 2020).

Les pratiques évaluatives des enseignants dans leurs classes sont ainsi encadrées par des normes de référence dont le niveau de détail est variable d'un pays à l'autre. Néanmoins, l'enseignant reste le principal acteur de l'évaluation interne ; il a le plus souvent la liberté de choisir le type d'évaluation à administrer, les instruments et les critères d'évaluation, etc.

La plupart de ces pays mettent à la portée des enseignants certaines ressources, notamment des guides d'évaluation. Ces derniers précisent ce qui doit être réalisé dans chaque discipline en termes de connaissances et de compétences, les critères d'évaluation correspondants et l'échelle de notation (sur laquelle nous reviendrons). En France, on trouve notamment des documents intitulés « repères annuels de progression » et « attendus de fin de cycle » pour différentes disciplines du CP à la 3^e dans lesquels les enseignants peuvent trouver, dans certaines disciplines, des situations évaluatives permettant d'apprécier la maîtrise de ces attendus ainsi qu'un guide de l'évaluation destiné aux équipes pédagogiques exerçant au lycée général et technologique (disponibles sur le site Éduscol⁶). Au Québec, des ressources comportent aussi des exemples de situations d'évaluation, des tâches complexes, cohérentes avec les intentions des programmes d'étude (Rapport du CSE, 2018), tandis qu'en Suède, les enseignants du niveau CITE 3 peuvent avoir recours à des banques de tests nationaux. En Espagne, les normes d'apprentissage évaluables sont des spécifications des critères d'évaluation et permettent de définir les résultats d'apprentissage ; chaque établissement précise les critères d'évaluation dans ses programmes. Enfin, au Danemark, le portail national de ressources, dédié à l'évaluation, contient notamment des exemples de « bonnes pratiques » évaluatives. Les enseignants danois peuvent aussi s'appuyer sur des guides de notation proposés par l'institution (ils n'ont pas de caractère contraignant) et sur des tests standardisés (notamment dans une perspective diagnostique) (OCDE, non publié).

Nous avons observé que tous les pays étudiés définissent nationalement des attendus, même si leur niveau de détail est variable, tout comme le degré de précision des ressources mises à disposition des enseignants – lesquels apparaissent, sans surprise, comme les principaux acteurs en charge de l'évaluation interne – pour guider leurs pratiques évaluatives. Dans les parties suivantes, nous nous intéressons à ce que disent les réglementations nationales de la façon dont l'évaluation est mise en œuvre (C) et de ce qui est fait des résultats obtenus à ces évaluations (D).

⁵ Voir *Prospective report on the future of assessment in primary and secondary education*, European Commission, 2020 (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0fa932c2-1345-11eb-9a54-01aa75ed71a1/language-en>), p. 101.

⁶ <https://eduscol.education.fr/>

Encadré 5 : L'évaluation des apprentissages en Ontario⁷

En Ontario, l'évaluation est considérée à la fois comme un outil au service de l'apprentissage et comme un apprentissage en tant que tel. Les fondements de la « politique d'évaluation du rendement des élèves » (que l'on pourrait aussi traduire par « politique d'évaluation de la réussite des élèves ») ont peu changé en Ontario au cours des vingt dernières années. Cette politique, *Faire croître le succès*, mise en place en 2010, met l'accent sur le rôle de l'évaluation en tant que soutien d'apprentissage et se distingue par la mise en place d'une grille d'évaluation du rendement. Celle-ci fournit à tous les enseignants un cadre et des repères communs pour évaluer et noter les productions des élèves dans toutes les matières de la 1^{re} à la 12^e année. Elle comprend quatre compétences communes : connaissance et compréhension, habiletés de la pensée, communication et mise en application. Cela invite les enseignants à ne pas se concentrer uniquement sur l'acquisition de connaissances. En outre, chacune de ces compétences est définie par des critères clairs, qui précisent les dimensions des acquisitions de l'élève qui sont évaluées, et par des descripteurs, permettant de juger du degré de réussite de l'élève et de lui fournir une rétroaction descriptive. Grâce à cette rétroaction, l'élève est encouragé à développer des habiletés à s'autoévaluer et à évaluer ses pairs.

Dans le cadre de l'évaluation, les enseignants utilisent plusieurs sources pour recueillir les preuves d'apprentissage : les observations, les conversations et les productions des élèves (tests, examens, démonstrations, projets, etc. ; souvent sous la supervision de l'enseignant), afin d'augmenter la fidélité et la validité de l'évaluation. L'enseignant doit considérer toutes les preuves d'apprentissage et utiliser son jugement professionnel pour déterminer la note finale sur le bulletin scolaire. La note finale n'est pas déterminée seulement par des calculs mathématiques, mais représente « le niveau de rendement par rapport aux attentes du curriculum démontré par l'élève à ce moment donné » (*Faire croître le succès*, p. 50). De la 9^e à la 12^e année, 70 % de la note finale de chaque cours est fondée sur les évaluations effectuées durant le cours (note reflétant la tendance générale des preuves d'apprentissages de l'élève, en portant une attention particulière aux plus récentes d'entre elles) et 30 % sur l'évaluation effectuée à la fin du cours (note permettant à l'élève de démontrer sa compréhension des attentes du cours).

L'évaluation, fondée sur les attentes du curriculum en fonction des quatre compétences et des niveaux de la grille d'évaluation du rendement des programmes-cadres, est communiquée sous différentes formes. De la 1^{re} à la 6^e année, elle est communiquée en utilisant quatre niveaux de rendement et des côtes ; de la 7^e à la 12^e année, elle est communiquée en utilisant une note en pourcentage, comme l'illustre le tableau de conversion ci-dessous :

Niveaux de rendement	Côtes (1 ^e à 6 ^e année)	Notes en pourcentage (7 ^e à 12 ^e année)	Niveaux de rendement	Côtes (1 ^e à 6 ^e année)	Notes en pourcentage (7 ^e à 12 ^e année)
4 +	A +	95 – 100	2 +	C +	67 – 69
4	A	87 – 94	2	C	63 – 66
4 –	A –	80 – 86	2 –	C –	60 – 62
3 +	B +	77 – 79	1 +	D +	57 – 59
3	B	73 – 76	1	D	53 – 56
3 –	B –	70 – 72	1 –	D –	50 – 52

La cote R est utilisée lorsque le rendement est inférieur au niveau 1, et la cote I indique que l'enseignant ne dispose pas de données suffisantes pour déterminer la côte ou la notation.

⁷ <https://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/growSuccessfr.pdf>

C. Une évaluation interne protéiforme et poursuivant plusieurs finalités

Afin d'atteindre les grandes finalités de l'évaluation affichées par les différents pays, qui la considèrent à la fois comme un indicateur des acquis des élèves et comme un outil devant permettre de soutenir les apprentissages, une variété de modalités d'évaluation (enjeux et types d'évaluation) est recommandée selon les pays.

1 Pourquoi et comment les élèves sont-ils évalués en classe ?

Dans le Tableau 2, nous présentons les enjeux et les types d'évaluation tels qu'ils figurent dans les documents consultés.

Tableau 2 : Réglementation sur les modalités d'évaluation par les enseignants dans la classe dans une sélection de pays de l'OCDE

		France	Angleterre	Allemagne	Italie	Espagne	Portugal	Suède	Danemark	Finlande	Québec	Corée
Modalités d'évaluation	Enjeux de l'évaluation interne	Évaluation continue, à la fois formative et sommative, devant permettre de suivre les apprentissages des élèves au fil du temps et identifier des difficultés. CITE 2 et 3 : Une fonction certificative s'ajoute pour une partie des évaluations.	CITE 1 et 2 : Évaluation diagnostique, formative et sommative. CITE 1, 2 et 3 : Évaluation continue.	CITE 2 et 3 : Préparation aux examens externes standardisés.	Évaluation formative et sommative. CITE 1 et 2 : Évaluation continue, périodique (trimestrielle) et finale.	Évaluation formative et sommative.	CITE 1 et 2 : Évaluation formative et sommative. CITE 3 : Évaluation diagnostique, formative et sommative.	Évaluation continue. CITE 1 : Évaluation diagnostique. CITE 2 : Évaluation formative, diagnostique et sommative. CITE 1, 2 et 3 : Évaluation continue.	Évaluation continue.	CITE 1 et 2 : Évaluation formative et sommative. CITE 2 : Deux types d'évaluations distincts : évaluation pendant les études et évaluation finale (les deux sont gérées par l'enseignant). CITE 3 : non renseigné.	Évaluation formative, en continu, et sommative.	Évaluation diagnostique, formative et sommative. Évaluation divisée en évaluation écrite et évaluation de la performance.

		France	Angleterre	Allemagne	Italie	Espagne	Portugal	Suède	Danemark	Finlande	Québec	Corée
Modalités d'évaluation	Formes d'évaluation	<p>CITE 1 et 2 : Formes et modalités d'évaluation laissées à l'appréciation des enseignants. Forme dominante : exercices écrits réalisés en classe ou en dehors.</p> <p>CITE 3 : La fréquence et la forme des évaluations fait l'objet d'une discussion au sein de l'équipe pédagogique.</p>	<p>Auto-évaluation, évaluation par les pairs, tests réalisés par les enseignants.</p>	<p>CITE 1 : Auto-évaluation, observation directe des élèves (en 1^{re} et 2^e années), tests écrits (à partir de la 3^e année).</p> <p>CITE 2 et 3 : Contrôles écrits et oraux, travaux pratiques.</p>	<p>Auto-évaluation.</p> <p>CITE 1. Entretiens individuels, observations, analyse des interactions, arguments verbaux et écrits, tâches complexes, problèmes, documents écrits).</p> <p>CITE 2 : Entretiens, tests écrits, travail en classe, devoirs à la maison.</p> <p>CITE 3 : non renseigné.</p>	<p>Formes différenciées de l'évaluation continue, en fonction des critères d'évaluation.</p>	<p>CITE 1 et 2 : non renseigné.</p> <p>CITE 3 : tests écrits, travaux expérimentaux, projets, portfolios, recherches, etc.).</p>	<p>CITE 1 et 2 : non renseigné.</p> <p>CITE 3 : Prise en compte des travaux de l'élève pendant le cours.</p>	<p>CITE 1 et 2 : Non renseigné.</p> <p>CITE 3 : Tests, devoirs/rapports spéciaux, observations, conversations. En 9^e et 10^e année, un projet interdisciplinaire obligatoire est réalisé par les élèves, présenté et évalué.</p>	<p>CITE 1, 2 et 3 : Auto-évaluation, évaluation par les pairs, évaluation formative.</p> <p>CITE 3 : Évaluation fréquente, à la fin de chaque cours.</p>	<p>Auto-évaluation, évaluation par les pairs, évaluation intégrée aux activités d'apprentissage quotidiennes de la classe.</p>	<p>CITE 1 : Évaluations fréquentes.</p> <p>CITE 2 : Tests deux fois par semestre (intermédiaire et final).</p> <p>CITE 3 : Évaluations régulières.</p> <p>CITE 2 et 3 : Tests écrits, tests descriptifs, observations, entretiens, projets, rapports.</p>

L'analyse de ce tableau montre que les enjeux fixés par les différents pays de notre échantillon s'orientent vers une évaluation continue tout au long de la scolarité, en préconisant surtout des évaluations formatives (qui ont lieu tout au long du processus d'apprentissage) et sommatives (en fin d'apprentissage), et quelquefois, des évaluations diagnostiques (avant d'aborder un nouvel apprentissage) comme en France, en Angleterre et en Corée.

Une variété de nature des épreuves est donc recommandée ou imposée par les réglementations en matière d'évaluation interne. Cependant, la fréquence de ces évaluations est peu réglementée et souvent laissée à la charge de l'enseignant, dans sa classe, même si dans certains pays, comme le Portugal, l'évaluation sommative doit être trimestrielle. L'articulation entre ces différents types d'évaluation est également rarement précisée.

Notons que dans certains pays, comme l'Allemagne et l'Espagne, l'un des enjeux de l'évaluation interne consiste explicitement à préparer les élèves aux examens externes standardisés.

Quant aux types d'évaluation préconisés, certains pays comme le Portugal et le Danemark privilégient des formes évaluatives telles que les devoirs, l'observation de l'élève selon des grilles d'observation critériées, la réalisation d'activités pratiques ou expérimentales, etc. D'autres pays, comme l'Angleterre, l'Allemagne, la Finlande et le Québec, soulignent quant à eux la nécessité du recours à l'auto-évaluation et à l'évaluation par les pairs. En France, bien que les formes traditionnelles soient privilégiées, elles pourront être proposées sous format papier ou numérique, dans ou hors la classe (Cnesco, 2014). En Corée, au cycle secondaire inférieur (CITE 2), les évaluations en classe doivent porter sur des tâches complexes (par exemple, des rédactions argumentées), et le format « questions à choix multiple » est à éviter (OCDE, non publié).

On observe par ailleurs que, parmi les pays retenus, aucun ne mentionne sur Eurydice l'utilisation de supports numériques pour l'évaluation. Si la numérisation de l'évaluation est parfois présentée comme une clé pour l'avenir (voir par exemple le rapport de la commission européenne intitulé *Prospective report on the future of assessment in primary and secondary education* (2020)), elle est encore peu développée, notamment en Europe⁸. L'utilisation d'outils numériques n'est, à ce jour, pas généralisée pour l'évaluation et relève le plus souvent d'initiatives locales et ponctuelles. D'après le rapport précité, la numérisation des outils d'évaluation pourrait toutefois encourager le développement d'évaluations à visée diagnostique. Cette évolution favoriserait notamment les pratiques d'auto-évaluation des élèves et d'analyse de leurs propres progrès, encore peu répandues. L'outil numérique eKool, introduit en Suède, au Danemark, en Estonie et en Hongrie, permet par exemple aux élèves ainsi qu'à leur famille de se connecter pour suivre leurs progrès d'apprentissage. À travers des portfolios et des carnets de notes électroniques, cet outil de gestion scolaire en ligne facilite l'autodiagnostic des progrès réalisés et le partage des résultats avec les parents. De même, la numérisation de l'évaluation récemment mise en œuvre au Pays de Galles⁹ permet une « évaluation personnalisée » en ligne dans la mesure où le niveau des questions est ajusté en fonction du niveau de chaque élève (Commission européenne, 2020).

⁸ La base de données Eurydice fournit peu d'informations sur l'utilisation par un pays de l'évaluation numérique de manière stratégique et systématique. Si presque tous les pays déclarent utiliser des tests oraux et écrits, seuls quelques-uns mentionnent les tests en ligne comme une option.

⁹ Le Pays de Galles a récemment mis en œuvre des réformes à cet égard. En mai 2017, le gouvernement a annoncé que des tests de lecture et de calcul en ligne seraient introduits par étapes à partir de 2018/2019 et remplaceraient les tests papier.

Bien que les finalités de l'évaluation interne dans les différents pays de notre échantillon semblent convergentes, ce n'est pas le cas pour les systèmes de notation.

Encadré 6 : En Italie, la place prépondérante du contrôle continu

En Italie, la fin des années 1990 a été marquée par des réformes de décentralisation qui ont permis aux régions et aux acteurs locaux d'acquérir des compétences dans le domaine de l'éducation. Dès lors, les établissements scolaires italiens et les enseignants sont devenus très autonomes dans leur système d'évaluation des apprentissages des élèves. Bien que les enseignants doivent s'appuyer sur des normes de référence (*indicazioni*) telles que les programmes scolaires ou encore sur le curriculum local appelé POF (*piano di offerta formativa*) et se concerter entre collègues d'une même discipline, ils bénéficient d'une grande liberté pédagogique en termes d'évaluation. Le « Conseil de classe », composé par des enseignants, des parents d'élèves et des élèves, joue également un rôle majeur dans la définition des modalités d'évaluation interne, notamment en ce qui concerne la répartition des épreuves écrites (*compiti in classe* ou *verifiche*), orales (*interrogazioni*) et leur fréquence.

Notons d'ailleurs qu'en Italie, l'évaluation interne est très utilisée tout au long de la scolarité de l'élève et ce même au moment des examens de fin de cycle. Par exemple, la *Maturità* (examen d'État de la dernière année du secondaire) repose en grande partie sur le contrôle continu. En effet, 40 % de la note finale attribuée à l'élève correspond aux notes obtenues en contrôle continu lors des trois dernières années de scolarisation de l'élève (sur les cinq années que comporte le *liceale*). Les 60 % restants de la note finale de la *Maturità* correspondent aux deux épreuves écrites et à l'épreuve orale (*colloquio*) qui comptent chacune à hauteur de 20 %.

Règles d'attribution des crédits pédagogiques (*crediti scolastici*)

Moyenne des notes	Crédits pédagogiques (25 points maximum, au total)		
	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année
Moyenne (M) < 6 (cas pouvant être pris en compte, selon évaluation du conseil de classe)	/	/	7 à 8 points
M = 6	De 7 à 8 points	De 8 à 9 points	De 9 à 10 points
6 < M ≤ 7	De 8 à 9 points	De 9 à 10 points	De 10 à 11 points
7 < M ≤ 8	De 9 à 10 points	De 10 à 11 points	De 11 à 12 points
8 < M ≤ 9	De 10 à 11 points	De 11 à 12 points	De 13 à 14 points
9 < M ≤ 10	De 11 à 12 points	De 12 à 13 points	De 14 à 15 points

Source : www.studenti.it (Pisano, 2023)

2 Comment les évaluations en classe sont-elles notées ?

Depuis plusieurs années, les cadres réglementaires qui définissent les notations ont évolué. Le Tableau 3 ci-dessous présente le système de notation adopté dans chaque pays de l'échantillon, l'échelle utilisée et la nature des commentaires accompagnant la notation.

Tableau 3 : Réglementation sur le système de notation et d'annotation de l'évaluation interne dans une sélection de pays de l'OCDE

		France	Angleterre	Allemagne	Italie	Espagne	Portugal	Suède	Danemark	Finlande	Québec	Corée
Système de notation	Échelle utilisée	<p>CITE 1 et 2 : Au quotidien, échelle laissée à l'appréciation des enseignants (échelle traditionnelle = note sur 20). Dans les bilans périodiques : « non atteint », « partiellement atteint », « atteint » ou « dépassé » ; dans les bilans de fin de cycle : « maîtrise insuffisante », « maîtrise fragile », « maîtrise satisfaisante », « très bonne maîtrise ».</p> <p>CITE 3 : Système de notation, le plus souvent sur 20.</p>	<p>CITE 1 et 2 : non renseigné.</p> <p>CITE 3 : Échelle à 6 niveaux équivalents à des pourcentages : A (entre 85 et 100 %), B (entre 70 et 85 %), C (entre 55 et 70 %), D (entre 40 et 55 %), E (entre 25 et 40 %), F (entre 10 et 25 %) et NG (<i>not graded</i> pour une note inférieure à 10 %).</p>	<p>CITE 1 et 2 : Notes allant de 1 à 6 (1 pour « très bien », 2 « bien », 3 « assez bien », 4 « moyen », 5 « insuffisant » et 6 « très insuffisant »).</p> <p>CITE 3 : Notes allant de 0 à 15, converties par la suite en une note finale allant de 1 à 6 (Note 1 ou de 15 à 13 correspond à « Très bien », note 2 ou de 12 à 10 « bien », note 3 ou de 9 à 7 « assez bien », note 4 ou de 6 à 4 « passable », note 5 ou de 3 à 1 « médiocre » et note 6 ou 0 « insuffisant »).</p>	<p>CITE 1 et 2 : Échelle à 4 niveaux (avancé, intermédiaire, basique, en cours de 1^e acquisition ou initial pour CITE 2).</p> <p>CITE 2 : Système de notation de 0 à 10 correspondant à 10 niveaux d'apprentissage + échelle à quatre niveaux.</p> <p>CITE 3 : non renseigné.</p>	<p>CITE 1 : Appréciations littérales (IN : Insuffisant ou échec - SU : suffisant - BI : Bien - NT : très bien et SB : Excellent).</p> <p>CITE 2 et 3 : Notes chiffrées de 1 à 10 accompagnée de la mention : (de 1 à 4 : échec (NI), 5 : réussite (SU), 6 : bien (BI), 7 et 8 : très bien (NT), 9 et 10 : excellent (SB)).</p>	<p>CITE 1 (jusqu'à la 4^e année) : Évaluation qualitative (Très bien, bien, satisfaisant et insatisfaisant).</p> <p>En 5^e année (CITE 1, équivalent du CM2) et CITE 2 : échelle de 1 à 5, 3 étant la note minimale pour réussir. CITE 3 : échelle de notation de 0 à 20.</p>	<p>CITE 1, 2 et 3 : Échelle de notation de 6 niveaux de A (réussite) à F (non-réussite). 7^e co-dage (un tiret -) pour indiquer qu'une note ne peut être attribuée (l'élève a été très souvent absent pour être évalué).</p> <p>CITE 2 et 3 : Note à partir de la 6^e année.</p>	<p>CITE 1 et 2 : Pas de notes avant l'âge de 14 ou 15 ans. Notes chiffrées à partir de la 8^e année.</p> <p>CITE 3. Notes basées sur une échelle de notation à 7 points désignant un niveau de réussite (12, 10, 7, 4 et 1, c'est-à-dire excellent, très bon, moyen, adéquat) et ainsi que 2 notes désignant un niveau de non-réussite (0 et -3, renvoyant à inadéquat, inacceptable).</p>	<p>CITE 1 et 2 : De la 1^e à la 7^e année, appréciations littérales ou numériques ou combinaison des deux.</p> <p>CITE 2 et 3 : À partir de la 8^e année, échelle des notes de 4 à 10 : 4 correspond à une performance insuffisante, 5 adéquate, 6 modérée, 7 satisfaisante, 8 bonne, 9 très bonne et 10 montre d'excellentes connaissances et compétences.</p> <p>CITE 3 : Certains cours sont évalués selon une échelle binaire (succès/échec).</p>	<p>Notation en pourcentage.</p> <p>CITE 2 : Le seuil de réussite est fixé à 60 % (score) pour le passage au cycle supérieur.</p>	<p>CITE 1 et 3 : non renseignés.</p> <p>CITE 2 : Les notes vont de A (plus de 90 % de réussite) à E (moins de 60 % de réussite)</p>

		France	Angleterre	Allemagne	Italie	Espagne	Portugal	Suède	Danemark	Finlande	Québec	Corée
	Com- men- taires écrits	<p>CITE 1 et 2 : le livret scolaire unique (bilans périodiques + bilans de fin de cycle) prévoit des commentaires (appréciation générale, progrès, conseils).</p> <p>CITE 3 : Des commentaires sont prévus pour chaque enseignement.</p>	Non renseigné.	<p>CITE 1 : Non renseigné.</p> <p>CITE 2 et 3 : Appréciations littérales accompagnant les notes.</p>	<p>CITE 1 : Jugements descriptifs cohérents avec le projet pédagogique individualisé.</p>	<p>Bilan individuel, trimestriel, précisant le degré d'acquisition des connaissances.</p>	Non renseigné.	<p>CITE 1 et 2 : Non renseigné.</p> <p>CITE 3 : Un certificat de fin d'études composé d'un résumé des cours suivis et des notes obtenues dans ces cours.</p>	<p>CITE 1 et 2 : Bilan qualitatif personnel jusqu'en 7^e année. Certificat de fin d'étude en 9^e année, comprenant les notes de fin d'année et des appréciations écrites dans les matières non notées.</p> <p>CITE 3 : Attestations écrites pouvant accompagner la note. Réussite/échec peut être utilisée.</p>	<p>CITE 1 et 2 : De la 1^{re} à la 7^e année : Évaluation numérique ou verbale ou combinaison des deux. En 8^e et 9^e années, évaluation numérique mais qui peut être complétée verbalement.</p> <p>CITE 3 : Les notes peuvent être complétées et précisées par une appréciation écrite ou une rétroaction orale.</p>	<p>Communication écrite pour renseigner sur les apprentissages et le comportement de l'élève.</p>	<p>CITE 2 : Les dossiers scolaires doivent indiquer les caractéristiques propres aux élèves et leur progression.</p>

Nous observons une hétérogénéité dans les systèmes de notation des pays de notre échantillon, variété qui s'observe à la fois entre les pays et entre les différents niveaux d'enseignement dans un même pays.

La plupart des pays de l'enquête ont éliminé la notation chiffrée au primaire, ou au moins avant la dernière année du primaire, et l'ont remplacée par des appréciations littérales comme la France, l'Espagne ou encore la Corée – du moins dans les documents réglementaires. En effet, l'exemple de la France montre bien qu'en dehors du document synthétique harmonisé au niveau national (le livret scolaire unique), les enseignants peuvent utiliser d'autres systèmes de notation.

D'autres pays ont recours à une échelle qualitative à plusieurs niveaux indiquant le degré d'acquisition des connaissances comme l'Italie, où, au niveau CITE 2, on retrouve les notes de 0 à 10, mais aussi une échelle d'évaluation des compétences, à quatre niveaux. Chaque niveau est décrit par des indicateurs explicatifs :

- « A - Avancé : l'élève accomplit des tâches et résout des problèmes complexes, en faisant preuve de maîtrise dans l'utilisation des connaissances et des compétences ; il propose et soutient ses propres opinions et prend des décisions responsables en connaissance de cause.
- B - Intermédiaire : l'élève accomplit des tâches et est capable de résoudre des problèmes dans des situations nouvelles, fait des choix éclairés et sait comment utiliser ses connaissances et ses compétences.
- C - Basique : l'élève exécute des tâches simples également dans des situations nouvelles, montrant qu'il possède des connaissances et des compétences fondamentales et qu'il sait appliquer les règles et procédures de base.
- D - Initial : s'il est correctement guidé, l'élève exécute des tâches simples dans des situations connues. » (OCDE, non publié).

L'Allemagne conserve la notation chiffrée au primaire selon une échelle allant de 1 (très bien) à 6 (très insuffisant). En Suède, au niveau CITE 2, le curriculum national définit précisément les critères d'évaluation et les seuils qui doivent être atteints pour que les notes A, C et E soient attribuées (OCDE, non publié)¹⁰.

Au Québec, et sous la pression des parents d'élèves, la notation chiffrée est de retour après avoir été supprimée avec le début de l'apprentissage par compétences. Elle est désormais exprimée en pourcentage, et le seuil de réussite est fixé à 60 % pour chaque matière.

Au collège, la note chiffrée est exigée dans plusieurs pays comme l'Italie, l'Espagne et le Portugal. Toutefois, l'échelle de notation et le seuil de réussite diffèrent d'un pays à l'autre. Les enseignants italiens et espagnols du niveau CITE 2 notent les productions de leurs élèves selon une échelle allant jusqu'à 10. En Italie, une note supérieure ou égale à 6 sur 10 signifie une réalisation suffisante des objectifs, une note inférieure à 6 sur 10 signifie que l'atteinte des objectifs est partielle ou incomplète ; tandis qu'en Espagne, c'est la note de 5 sur 10 qui constitue le seuil de réussite.

En Finlande, la note n'est exigée légalement qu'au collège. La grande majorité des enseignants finlandais font le choix de ne pas noter numériquement les élèves ayant moins de 13 ans, étant donné que

¹⁰ Notons que l'échelle utilisée ne renseigne que partiellement sur le nombre de modalités possibles pour évaluer noter une copie, dans la mesure où des notations au dixième de point (pour les échelles numériques) ou encore avec des systèmes de minoration/majoration (A+, B-, etc.) peuvent exister.

jusqu'à la classe de 5^e de collège, les enseignants ont le choix entre une évaluation chiffrée ou qualitative ou une combinaison des deux (Cnesco, 2014).

Dans tous les pays de l'enquête, les enseignants du lycée notent les performances de leurs élèves selon une échelle de notation numérique, soit exprimée en pourcentage comme en Angleterre et au Québec, soit allant de 0 à 20 comme en France, ou de 0 à 15 comme en Allemagne.

Les réglementations en termes d'échelles de notation sont très variées entre les pays, et reflètent souvent des visions philosophiques et politiques de l'école (Rapport Cnesco, 2014). Nous retrouvons aussi cette variété au niveau des réglementations relatives aux commentaires écrits qui accompagnent ou non la notation, afin de communiquer les performances scolaires aux parents d'élèves.

Dans certains pays, la note peut ou doit être accompagnée par une appréciation écrite ou orale, comme au lycée en Finlande. Dans d'autres pays, un bilan individuel montrant le degré d'acquisition des connaissances selon l'échelle adoptée est élaboré par trimestre comme en Espagne. En Allemagne, bien que les notes ne puissent pas faire l'objet d'une contestation par l'élève ou sa famille), la réglementation met l'accent sur l'importance d'un échange entre l'enseignant et l'élève sur la question de l'évaluation au niveau CITE 2 (OCDE, non publié).

Encadré 7 : Suppression et retour aux notes chiffrées en primaire : le cas de la Suisse romande

Au début des années 1990, la moyenne générale de 5^e année (11 ans) jouait un rôle déterminant dans l'orientation des élèves scolarisés dans le canton de Vaud. Pour réduire le stress engendré par cette moyenne (parfois calculée au centième près), la réforme « École Vaudoise en Mutation » (EVM) a été adoptée à la suite d'une votation référendaire en 1997. Celle-ci proposait de « fonder l'orientation sur une appréciation qualitative de l'atteinte des objectifs du cycle, sur le progrès de l'élève, et [...] son attitude face au travail scolaire » (Blanchet, 2005, p. 2), ce qui passait notamment par une suppression des notes chiffrées – remplacées par un nombre réduit de codes rendant impossible le calcul d'une moyenne générale annuelle (par exemple, « peu satisfaisant », « satisfaisant », etc.). En 2003, une étude quantitative menée par l'organe d'évaluation de l'éducation du canton (URSP) a permis de recueillir les sentiments de près de 950 enseignants du canton à propos d'EVM. Cette enquête montre notamment que les enseignants interrogés étaient globalement défavorables à l'ensemble des changements relatifs aux outils d'évaluation, et qu'ils se positionnaient comme globalement favorables aux notes chiffrées et aux moyennes (URSP, 2004). Finalement, en 2005, une nouvelle loi autorise le retour de ces outils d'évaluation dès la 5^e année (Gilliéron Giroud & Tessaro, 2009).

Le canton de Genève a lui aussi mené une réforme allant dans le même sens que EVM en ce qui concerne les formes d'évaluation à l'école primaire. En 1994, les notes chiffrées sur les bulletins scolaires ont été remplacées par des appréciations qualitatives accompagnée d'un portfolio regroupant les productions de l'élève. Pour répondre aux critiques soulevées par des parents d'élèves et des enseignants, et malgré la satisfaction d'une partie d'entre eux, les notes chiffrées ont progressivement été réintroduites. En 2005, elles sont d'abord réapparues sur les bulletins scolaires trimestriels ; deux ans plus tard, une votation populaire a réinstauré l'évaluation chiffrée en continu au cours du trimestre (Gilliéron Giroud & Tessaro, 2009).

Dans la partie suivante, nous montrons les usages de l'évaluation interne recommandés dans les textes officiels.

D. L'évaluation comme vecteur de communication et outil au service du soutien de l'apprentissage

Les réglementations en matière d'évaluation interne des pays de notre échantillon, que nous présentons dans le Tableau 4, imposent certaines modalités de communication des résultats scolaires aux parents et l'usage qui est fait de ces résultats.

Les rencontres entre les parents et les enseignants paraissent peu réglementées. La France et la Suède, par exemple, fixent la fréquence des rencontres entre les parents et les enseignants ; dans ces pays, elles varient entre deux et trois rencontres par an. Le Danemark préconise des modalités semblables, en mentionnant l'organisation de deux rencontres par an entre les enseignants du niveau CITE 2 et les parents. Au niveau CITE 2, en Italie, les modalités d'information des familles sur les résultats des évaluations périodiques et finales sont définies par les établissements, tandis qu'en Finlande, des entretiens d'évaluation sont organisés avec les parents, à l'initiative de l'établissement ou des familles (OCDE, non publié).

Le Tableau 4 présente ce que disent les réglementations des différents pays considérés en matière de communication des résultats d'évaluation aux familles ainsi que des actions que les équipes pédagogiques peuvent ou doivent entreprendre en fonction de ces résultats.

Tableau 4 : Réglementation sur certains usages de l'évaluation interne par les enseignants dans une sélection de pays de l'OCDE

		France	Angleterre	Allemagne	Italie	Espagne	Portugal	Suède	Danemark	Finlande	Québec	Corée
Communication avec les parents	Supports des bilans d'apprentissage à la suite des évaluations dans la classe	CITE 1 et 2 : Livret scolaire unique. CITE 2 : Bulletin trimestriel. CITE 3 : Bulletin trimestriel (résultats et commentaires).	Commentaires réguliers aux parents. CITE 1 et 2 : Rapport annuel. CITE 3 : non renseigné.	CITE 1 : Rapport de fin d'année scolaire (1 ^{re} et 2 ^e année) décrivant les progrès, les forces et les faiblesses. Bulletin de notes semestriel (à partir de la 2 ^e année). CITE 2 et 3 : Bulletin scolaire ou rapport d'apprentissage semestriel.	CITE 1 : Registre électronique ou autres outils de communication. CITE 2 et 3 : Document d'évaluation individuel avec les notes par matière, trimestriel et annuel. Rapport synthétique sur la conduite et le comportement des élèves.	Bilan écrit, trimestriel.	CITE 1 et 2 : Implication des parents à l'évaluation, définie par chaque établissement. CITE 3 : non renseigné.	Dialogue verbal sur le développement personnel, les progrès, les connaissances et les compétences sociales de l'élève.	Livret de suivi de l'élève (<i>student plan</i>), comprenant les objectifs d'apprentissage, l'état des acquis par rapport aux objectifs, et les modalités de suivi de ses progrès. Il est en ligne, court et précis et accessible pour les enseignants, les élèves et les parents.	Parents informés régulièrement de la progression de leurs enfants (travail scolaire et déroulement des études). CITE 2 : En 9 ^e année, possibilité d'avoir plusieurs bulletins intermédiaires au cours de l'année.	Bulletin scolaire, 3 fois par an (exceptionnellement 2 en 2020-2021 et 2021-2022) et bilan des apprentissages.	CITE 2 : Bulletin scolaire semestriel dans lequel est reporté le classement des élèves.

		France	Angleterre	Allemagne	Italie	Espagne	Portugal	Suède	Danemark	Finlande	Québec	Corée
Usages de l'évaluation	Passage en classe supérieure / redoublement	CITE 1 : Sur proposition du conseil des maîtres. CITE 2 et 3 : Sur demande des parents, après avis du conseil de classe. La décision finale revient au chef d'établissement. CITE 1, 2 et 3 : le redoublement doit être exceptionnel dans la scolarité.	CITE 1 et 2 : Passage automatique à l'année suivante. CITE 3 : non renseigné.	CITE 1 : Passage automatique de la 1 ^{re} à la 2 ^e année. À partir de la 2 ^e année, chaque élève est affecté à une classe en fonction de son niveau de réussite. Redoublement basé sur les notes du bulletin scolaire. CITE 2 : Avoir 4 dans chaque matière assure le passage dans la classe supérieure. CITE 3 : Redoublement possible si les notes requises pour la passation de l'examen <i>Abitur</i> n'ont pas été atteintes.	CITE 1 : Le redoublement est exceptionnel et décidé à l'unanimité par tous les enseignants de la classe à partir des motivations précises. Pas de redoublement si les objectifs n'ont pas été atteints. CITE 2 : Redoublement si le conseil de classe refuse l'admission en classe supérieure d'un élève ayant moins de 6/10. CITE 3 : Pour une note inférieure à 6/10, réévaluation à l'entrée scolaire suivante.	CITE 1 : Le redoublement est une mesure exceptionnelle après épuisement des mesures personnalisées. Passage automatique dans les 1 ^e , 3 ^e et 5 ^e années. En 2 ^e , 4 ^e et 6 ^e années, passage à la classe supérieure si les élèves ont atteint les objectifs. CITE 2 : Décisions de l'équipe pédagogique : Redoublement si échec dans plus de 2 matières. CITE 3 : Redoublement de la 1 ^e année du cycle si échec dans plus de 2 matières.	Redoublement exceptionnel dans les classes non terminales de chaque cycle. CITE 1 : Redoublement selon le nombre d'absences non justifiées 2 ^e et 3 ^e année : si accompagnement pédagogique insuffisant. 4 ^e année (fin du 1 ^{er} cycle) : si échec en maths et portugais ou en maths ou portugais avec 2 autres disciplines. CITE 2 et 3 : À la fin des cycles, si note inférieure à 3 en portugais et en maths ou dans 3 matières ou plus.	CITE 1 et 2 : Passage automatique à la classe supérieure. CITE 3 : redoublement en concertation entre le chef d'établissement, les parents et d'élève. CITE 2 et 3 : Interdiction formelle d'une comparaison des notes entre élèves.	CITE 1 et 2 : Redoublement quasi inexistant. Les élèves doivent suivre la classe correspondant à leur âge. CITE 3 : Redoublement sur proposition de l'établissement.	Redoublement exceptionnel. CITE 1 et 2 : Le chef d'établissement et les enseignants décident du passage de l'élève à la classe supérieure. Redoublement rare. CITE 3 : L'enseignement n'étant pas lié aux classes, mais à l'achèvement des cours, il n'y a pas besoin de redoubler une classe en cas d'échec. Pas de réglementation concernant le nombre de tentatives de reprendre le cours en cas d'échec.	Le passage d'un cycle à l'autre s'appuie sur le dernier bulletin de la dernière année scolaire et sur les règles de passage établies par l'école.	CITE 2 : L'accès au second cycle est l'objet d'une sévère compétition. Classement qui détermine l'accès au niveau supérieur (notamment dans les meilleurs lycées, techniques ou professionnels)

		France	Angleterre	Allemagne	Italie	Espagne	Portugal	Suède	Danemark	Finlande	Québec	Corée
Usages de l'évaluation	Actions entreprises dans l'établissement à la suite de l'évaluation interne	CITE 1, 2, 3 : Avant toute décision de redoublement, des actions de soutien doivent être envisagées si les évaluations indiquent des difficultés.	CITE 1 et 2 : Enseignement différencié et soutien supplémentaire pour assurer une compréhension sûre et approfondie du contenu du programme avant de passer à un nouveau contenu.	Non renseigné.	Coordination avec les parents pour identifier tout problème lié à l'apprentissage, à la mise en œuvre de stratégies d'individualisation et de personnalisation. CITE 1 : Parcours pédagogiques et adaptations de l'enseignement aux besoins éducatifs concrets des élèves et de leurs styles d'apprentissage. CITE 3 : Activités de rattrapage.	Renforcement et soutien pédagogique face aux difficultés d'apprentissage identifiées. CITE 2 et 3 : Activités de rattrapage et de renforcement, selon les besoins, dans les matières non réussies.	Définition de stratégies de soutien et prises de décisions en fonction des besoins et des capacités : élaboration de plans en tenant compte des caractéristiques des élèves, soutien aux études, aides pédagogiques en classe, mise en place de tutorats.	CITE 1 et 2 : Programme de soutien établi par l'établissement, pour atteindre les objectifs de la 3 ^e , 6 ^e et 9 ^e année. CITE 3 : Programme d'initiation proposé à l'élève n'ayant pas les compétences requises en fin de CITE 2. Les parents doivent avoir la possibilité de participer à l'élaboration de ce programme de soutien.	CITE 1 et 2 : Le livret de suivi contient des éléments devant favoriser la progression de l'élève. CITE 3 : L'enseignant adapte l'enseignement afin qu'il soit compatible avec les besoins des élèves.	CITE 1 et 2 : Rétroaction continue de l'enseignant afin de soutenir et guider les élèves de manière positive. CITE 3 : non renseigné.	Mise en place des actions qui régulent les apprentissages, dans le quotidien et à des moments plus stratégiques.	Non renseigné.

Toujours d'après les textes institutionnels, la communication des résultats scolaires a lieu par l'intermédiaire des supports des bilans d'apprentissage, sous forme de livret ou de bulletin scolaire, trimestriel ou annuel, comprenant les résultats scolaires et les commentaires écrits qui les accompagnent¹¹. Rappelons que le tableau présente les modes de communication prévus par la réglementation des différents pays, ce qui n'empêche pas les enseignants de communiquer des résultats d'évaluation ou d'échanger avec les parents d'élèves à ce sujet à d'autres moments et par d'autres biais. À titre d'exemple, l'usage d'un portfolio est suggéré pour le niveau CITE 2 au Québec, mais il n'est pas imposé (OCDE, non publié).

Dans l'objectif d'aboutir à l'une des principales finalités de l'évaluation interne dans les classes, à savoir favoriser les apprentissages des élèves, les réglementations accordent une plus grande importance aux actions à entreprendre pour favoriser les apprentissages des élèves qu'au redoublement de classe. En effet, le redoublement est une mesure exceptionnelle dans la majorité des pays de notre échantillon, et il a souvent lieu à la suite d'une décision des enseignants de la classe ou du conseil de classe à partir de motivations précises comme en Italie, ou à cause du nombre d'absences non justifiées comme au Portugal. En Angleterre, au Suède et au Danemark, le passage à la classe supérieure au primaire et au collège est quasi-automatique. En Finlande, il a lieu à la suite d'une décision du chef d'établissement et des enseignants de la classe. En Allemagne et en Italie, un élève au collège et au lycée redouble sa classe s'il n'a pas obtenu le seuil fixé pour le passage à la classe supérieure ; au Danemark, un élève au lycée peut redoubler, à la suite d'une décision du conseil de classe.

Les documents institutionnels consultés n'évoquent aucun classement d'élèves à effectuer à partir des résultats ; seule la Suède explicite l'interdiction formelle d'une comparaison de notes entre élèves.

Par ailleurs, les réglementations en matière d'évaluation interne évoquent plusieurs actions à entreprendre dans l'école ou l'établissement, notamment des actions de renforcement et de soutien pédagogique face aux difficultés d'apprentissage identifiées. Toutefois, il est souvent laissé à la charge de l'enseignant le choix du moment convenable pour mener ces actions de régulation et de remédiation. À titre d'exemple, en Angleterre, l'enseignement différencié recommandé doit avoir lieu avant de passer à un nouveau contenu. En Suède, le programme de soutien doit être établi pour faire atteindre les objectifs de la 3^e, de la 6^e et de la 9^e année. Quant au Québec, les actions de régulations des apprentissages doivent avoir lieu dans le quotidien de la classe pour assurer un meilleur apprentissage.

E. Conclusion de la section I

En conclusion, cette analyse comparative met en évidence certaines convergences au niveau de la réglementation en matière d'évaluation interne dans les pays sélectionnés, mais aussi des spécificités relatives à chaque territoire.

Dans tous les pays étudiés, des attendus de formation sont définis au niveau national : ils constituent ce à quoi l'évaluation doit se référer. Néanmoins, le niveau de détail varie : on trouve des curriculums larges avec une délégation à des acteurs locaux pour définir des critères opérationnels pour l'évaluation, ou bien des programmes d'enseignement assez précis. Dans les deux cas, l'évaluation revient largement aux enseignants. En effet, ils sont les plus proches des élèves, surtout que, rappelons-le, nous nous intéressons à l'évaluation *interne*, qui a lieu en classe et qui relève donc de l'enseignant. De

¹¹ Sur le site Eurydice, il n'est fait pas mention des logiciels permettant un accès dématérialisé aux résultats scolaires.

plus, les formes, les modalités et la fréquence de l'évaluation sont assez peu encadrées au niveau national et peuvent donc être diverses en pratique, comme nous le montre la section suivante de ce rapport.

Dans la plupart des pays, l'évaluation interne est considérée comme devant être un outil pour l'enseignement et l'apprentissage. Les banques d'items et les guides destinés aux enseignants en matière d'évaluation semblent être développés ces dernières années au niveau international (OCDE, non publié).

Il y a une préoccupation internationale pour une visée « formative » de l'évaluation. D'ailleurs, les commentaires, qui doivent rendre compte de manière plus qualitative des résultats d'évaluation des élèves, ont une place explicite dans les textes institutionnels dans la plupart des pays. En outre, on note une tendance à la diminution de l'utilisation de moyennes, au profit de bilans, de profils, ou encore de portfolios, au moins à certains niveaux d'enseignement (OCDE, non publié). En outre, l'évaluation semble servir de base pour la mise en place de dispositifs de soutien auprès des élèves en difficulté.

En ce qui concerne la forme que prennent les résultats d'évaluation (systèmes de notation), on observe que, même si selon les pays il existe plus ou moins de marges de manœuvre pour les enseignants dans le quotidien de leur classe, des échelles sont utilisées pour harmoniser les pratiques, au moins dans les documents officiels qui doivent rendre compte des résultats des élèves à certains moments de leur scolarité. Cela rappelle que l'évaluation doit aussi pouvoir servir à un niveau qui dépasse la classe : la gestion et le fonctionnement du système éducatif et la communication avec les familles (il faut donc qu'un « code » partagé par les différents acteurs existe). Quant au redoublement, il tend à diminuer dans la plupart des pays ; il ne sanctionne pas mécaniquement de mauvais résultats aux évaluations.

À l'échelle internationale, on observe une tension entre, d'une part, une certaine quête de fiabilité des évaluations internes et une volonté de s'assurer leur équité ; et, d'autre part, la conviction que le jugement professionnel d'un enseignant est plus complet (en particulier si l'on souhaite que l'évaluation soit utilisée à des fins formatives) que ne peuvent l'être des tests standardisés. Comme le montre notre étude comparative, cette tension peut donner lieu à diverses configurations pour le cadrage institutionnel de l'évaluation interne, avec des objectifs d'apprentissage plus ou moins détaillés au niveau national, des ressources ou des outils pour l'évaluation plus ou moins nombreux, etc. La question de la formation des enseignants à l'évaluation, qui n'a pas été abordée dans cette section mais que nous évoquerons dans la seconde section du rapport, joue également sur la façon dont se déploient les pratiques d'évaluation interne dans les différents pays.

Enfin, nous rappelons que, dans ce rapport, nous nous concentrons sur l'évaluation interne, entièrement gérée par les enseignants. Cependant, dans une perspective formative, certains pays recommandent que les enseignants s'appuient sur des tests standardisés pour mener leur enseignement et faire progresser leurs élèves. C'est le cas notamment en Corée, au Danemark, en France et en Suède (OCDE, non publié ; Eurydice pour la France).

II. Une diversité de pratiques liées à l'évaluation déclarées par les enseignants dans une sélection de pays de l'OCDE

Après avoir présenté, dans la section précédente, la variété des réglementations en matière d'évaluation interne des élèves dans un échantillon restreint de pays de l'OCDE, tant au niveau des formes et de l'organisation des évaluations, qu'au niveau de la communication avec les parents et des actions menées dans les établissements à la suite des évaluations, nous nous intéressons dans cette section aux pratiques évaluatives des enseignants dans leurs classes. Nous nous appuyons sur certaines enquêtes internationales de l'OCDE, notamment sur Talis (voir Encadré 8 ci-dessous), éditions 2013 et 2018 (OCDE, 2019a ; OCDE, 2020a) et Pisa 2018 (OCDE, 2019b ; OCDE, 2020b), pour mener une analyse comparative des pratiques d'évaluation déclarées par les enseignants lors de ces enquêtes¹².

Encadré 8 : Présentation de l'enquête Talis

L'enquête Talis (*Teaching And Learning International Survey*) est une enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage mise en place par l'OCDE tous les cinq ans depuis 2008. Par des questionnaires adressés à des échantillons représentatifs d'enseignants et de directeurs d'école ou chefs d'établissement¹³ de chaque pays participant, l'enquête Talis vise à décrire les pratiques pédagogiques des enseignants, leur environnement pédagogique et leurs conditions de travail.

Pour l'édition 2018, 48 pays ont participé à l'enquête Talis. Parmi les thématiques abordées dans les questionnaires, on trouve la formation continue, la direction d'établissement, les pratiques pédagogiques, le climat scolaire, les évaluations et les commentaires y afférents, la satisfaction professionnelle et le profil des enseignants (OCDE, 2020a ; Site MENJS, 2020).

La France a participé à l'enquête Talis en 2013 (uniquement sur le niveau collège) et en 2018 (niveaux collège et élémentaire).

S'agissant du premier cycle du secondaire, dans chaque pays participant, 200 établissements sont tirés au sort, au sein desquels sont à nouveau tirés au sort un chef d'établissement et 20 enseignants. L'OCDE recommande que la participation se fasse sur la base du volontariat (OCDE, 2022).

¹² Comme le signale entre autres un rapport de l'OCDE (OCDE, non publié), une des difficultés rencontrées par différents systèmes éducatifs réside dans la coexistence de différentes fonctions de l'évaluation : supposée être formative (comme on l'a vu dans la première section de ce rapport), elle est aussi, au moins à certains moments de la scolarité, utilisée pour guider l'orientation, sélectionner, certifier ; les enseignants sont parfois amenés à utiliser des observations réalisées dans un cadre formatif pour élaborer des bilans sommatifs, destinés plutôt à l'extérieur de la classe (familles, institution)... Or notre étude, en se concentrant sur l'évaluation interne, ne permet pas de connaître dans le détail la façon dont s'articulent ces différentes fonctions au sein des pays étudiés.

¹³ En France, on parle de « directeurs d'école » pour l'école élémentaire, mais la désignation « chef d'établissement » est couramment utilisée dans le cadre des comparaisons internationales au niveau primaire. Dans la suite du rapport, dans certains graphiques, on trouvera donc l'expression « chefs d'établissement du primaire ».

A. Méthodologie de l'enquête Cnesco sur l'analyse des pratiques évaluatives des enseignants

Dans cette section, nous nous concentrons sur 13 pays : tous ceux mentionnés dans la section I de ce rapport et pour lesquels des données sont disponibles dans l'enquête Talis (la France, le Royaume-Uni¹⁴, l'Italie, l'Espagne, le Portugal, la Suède, le Danemark, la Finlande et la Corée ; l'Allemagne le Québec n'étant pas représentés dans l'enquête Talis), ainsi que quatre autres pays qui nous semblent intéressants pour compléter ce panorama international (l'Australie, l'Alberta (Canada), les Pays-Bas et le Japon).

Pour ces 13 pays, nous disposons des réponses des enseignants exerçant au premier cycle du secondaire (CITE 2, équivalent du collège en France). Nous mènerons une analyse comparative des résultats obtenus en 2013 et 2018, lorsque c'est possible et que les données nous semblent pertinentes au regard de notre étude.

En revanche, seul un petit nombre de pays (parmi les 48 ayant participé à Talis en 2018) ont administré l'enquête auprès des enseignants exerçant au niveau CITE 1 (école élémentaire en France) et ils ne recourent qu'en partie les pays que nous avons retenus pour le niveau CITE 2. Dans un souci de comparabilité, nous avons choisi, lorsque nous présenterons des résultats issus des réponses d'enseignants exerçant au niveau CITE 1, de faire apparaître une partie seulement de ces pays¹⁵.

Dans les graphiques ci-dessous, sauf indication contraire, les données représentées sont celles obtenues lors de l'enquête Talis 2018.

Dans la partie (B) de cette seconde section, nous exposerons les pratiques d'évaluation interne, formelles et informelles. Dans un deuxième temps (C), nous aborderons la collaboration entre les enseignants autour de l'évaluation. Ensuite nous évoquerons la responsabilité/l'autonomie des enseignants dans l'évaluation (D). Dans la cinquième partie (E), nous étudierons la place qu'occupe la correction des copies dans les pratiques évaluatives. Nous consacrerons la partie (F) à l'analyse des pratiques de communication avec les parents. Enfin, dans une dernière partie (G), nous nous pencherons sur la place qu'occupe l'évaluation au sein de la formation des enseignants.

¹⁴ Notons que dans la section I de ce rapport, c'est l'Angleterre et non le Royaume-Uni qui est prise en compte dans la comparaison internationale.

¹⁵ Au total, 15 pays ont administré l'enquête Talis auprès des enseignants de primaire en 2018. Dans ce rapport, nous ne présenterons pas les résultats concernant 5 d'entre eux : la Turquie, la région de CABA en Argentine, le Taipei chinois, le Vietnam et les Émirats arabes unis.

Encadré 9 : Le sentiment d'auto-efficacité en baisse chez les enseignants français

Dans l'enquête Talis, les enseignants sont interrogés non seulement sur leurs pratiques pédagogiques et sur l'enseignement qu'ils assurent, mais aussi sur leur satisfaction personnelle concernant certaines pratiques.

Il s'avère qu'en France, le sentiment d'auto-efficacité (parfois appelé sentiment d'efficacité personnelle) des enseignants de collège concernant un certain nombre de pratiques a davantage baissé entre 2013 et 2018 par rapport à d'autres pays Talis 2018. En effet, 65,2 % des enseignants du premier cycle du secondaire estiment pouvoir aider les élèves à valoriser le fait d'apprendre, « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » en 2018, alors qu'ils étaient 87,1 % à l'avoir estimé en 2013. Ils sont encore moins nombreux à déclarer un sentiment d'auto-efficacité pour motiver leurs élèves. En effet, 47 % d'entre eux estiment pouvoir motiver les élèves qui s'intéressent peu à leur travail scolaire, « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » en 2018, contre 76,6 % en 2013.

À l'école élémentaire, la proportion d'enseignants français qui déclarent un sentiment d'auto-efficacité pour réaliser certaines pratiques est plus élevée. 82,6 % des enseignants exerçant au niveau CITE 1 estiment pouvoir aider les élèves à valoriser l'apprentissage « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » et 56,7 % d'entre eux estiment pouvoir motiver les élèves qui s'intéressent peu à leur travail scolaire « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (OCDE, 2019b).

B. Pratiques déclarées d'évaluation interne

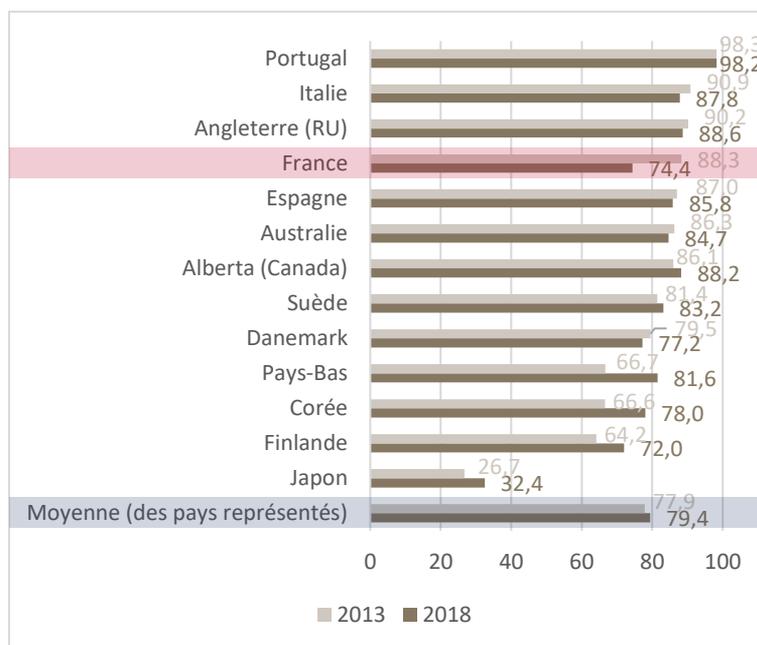
1 Une variété de modalités d'évaluation interne formelle au premier cycle du secondaire

L'enquête Talis 2018 met en évidence l'utilisation de diverses modalités d'évaluation interne. 79,4 % des enseignants des pays représentés¹⁶ déclarent se sentir capables d'utiliser « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » diverses modalités d'évaluation des élèves. Ce pourcentage a augmenté par rapport à 2013, comme le montre la Figure 1 ci-dessous. Néanmoins, les évolutions qui ont eu lieu entre 2013 et 2018 varient d'un pays représenté à l'autre. Aux Pays-Bas et en Corée par exemple, il y a une augmentation de plus de 10 points de pourcentage (p.p.) entre 2013 et 2018, tandis qu'en France, nous observons une diminution de plus de 13 p.p. La moyenne des enseignants de collège en France devient alors au-dessous de la moyenne des enseignants des pays représentés.

Notons que, comme dans la majorité des pays participant à l'enquête, les enseignants de collège en France ayant plus de 5 ans d'expérience sont plus nombreux à déclarer se sentir capables, dans une certaine mesure ou dans une grande mesure, de pratiquer diverses modalités d'évaluation que leurs collègues qui ont 5 ans d'expérience ou moins (soit 75,5 % contre 68,2 %).

¹⁶ Il s'agit des 13 pays, y compris la France, dont nous analysons les pratiques évaluatives de leurs enseignants du premier cycle du secondaire, participant aux enquêtes Talis 2013 et 2018.

Figure 1 : Évolution du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui estiment pouvoir utiliser diverses modalités d'évaluation « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » entre 2013 et 2018



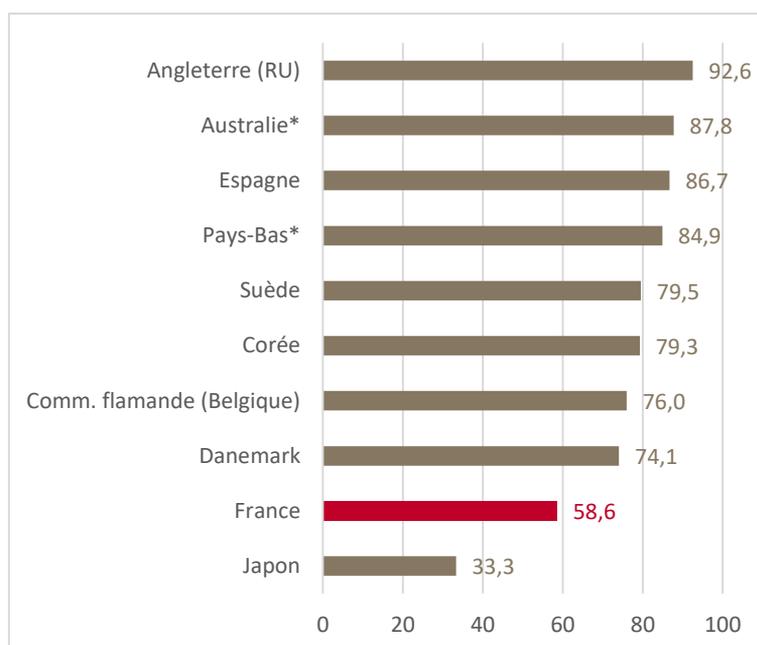
Note : Question posée dans l'enquête : « En tant qu'enseignant(e), dans quelle mesure parvenez-vous à agir de la sorte ? - « Utiliser diverses modalités d'évaluation ». Options de réponse proposées : pas du tout / dans une faible mesure / dans une certaine mesure / dans une grande mesure.

Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a), Talis 2013 (OCDE, 2014).

2 Une variété de modalités d'évaluation interne formelle au primaire

Ce sentiment d'auto-efficacité à pratiquer diverses modalités d'évaluation apparaît moins chez les enseignants français exerçant à l'école élémentaire, comparativement à leurs pairs des pays ayant passé l'enquête Talis 2018 au niveau CITE 1. En effet, 58,6 % des enseignants de l'élémentaire en France estiment pouvoir, « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure », mettre en place diverses modalités d'évaluation. Il n'y a qu'au Japon que la proportion d'enseignants déclarant se sentir capables de varier les modalités d'évaluation est plus faible qu'en France (33,3 %).

Figure 2 : Pourcentage d’enseignants du primaire qui estiment pouvoir utiliser diverses modalités d’évaluation « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (en 2018)



Note : Question posée dans l’enquête : « En tant qu’enseignant(e), dans quelle mesure parvenez-vous à agir de la sorte ? - « Utiliser diverses modalités d’évaluation ». Options de réponse proposées : pas du tout / dans une faible mesure / dans une certaine mesure / dans une grande mesure.

* Le taux de participation est trop bas pour assurer la comparabilité.

Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

3 Une autonomie dans la gestion du processus d’évaluation chez les enseignants français

L’autonomie des enseignants français du premier cycle du secondaire et du primaire semble être au cœur de leurs pratiques évaluatives. En effet, comme le montrent la Figure 3 et la Figure 4 ci-dessous, les pourcentages d’enseignants français déclarant gérer eux-mêmes « fréquemment » ou « toujours » leur processus d’évaluation sont nettement plus élevés, d’une part, que la moyenne OCDE et la moyenne des pays représentés, et d’autre part, que leurs pairs au Japon et en Corée pour le premier cycle du secondaire, et aux Pays-Bas pour le primaire. Ces résultats conduisent à faire l’hypothèse que dans ces pays, le processus d’évaluation est davantage géré à un niveau collectif (école/établissement) et que, probablement, les enseignants s’appuient davantage qu’en France sur des ressources extérieures.

Les données relatives à cet aspect des pratiques évaluatives recueillies en 2018 ne nous semblent pas tout à fait comparables à celles recueillies en 2013 à cause de la modification de la question entre les deux vagues de l’enquête¹⁷.

¹⁷ La question en 2013 était : « À quelle fréquence utilisez-vous les méthodes suivantes pour évaluer l’apprentissage de vos élèves dans votre classe ? » – « J’administre un test que j’élabore moi-même ». Les options de réponse étaient : jamais ou presque jamais / parfois / souvent / à chaque séance ou presque. Les enseignants français du premier cycle du secondaire étaient également parmi les plus nombreux à répondre « fréquemment » ou « toujours ou presque » : 85,6 %, contre 65,5 % en moyenne dans les pays retenus, et 67,9 % en moyenne dans les pays ayant participé à l’enquête Talis en 2013.

Figure 3 : Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant déclaré gérer eux-mêmes leur processus d'évaluation « fréquemment » ou « toujours » (en 2018)

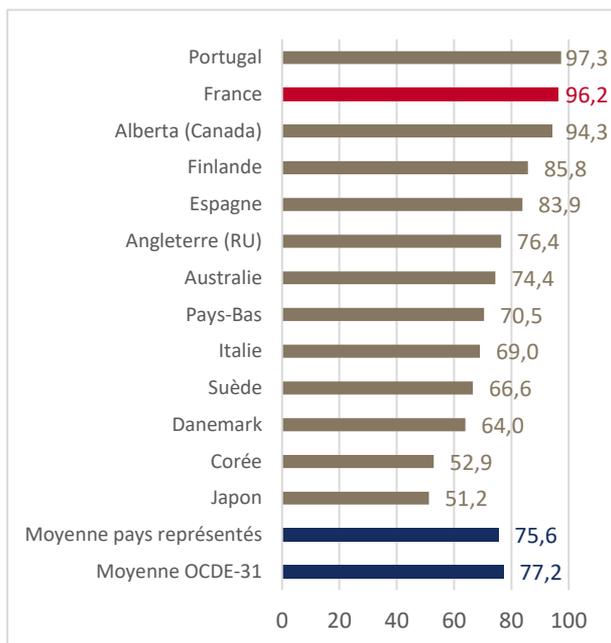
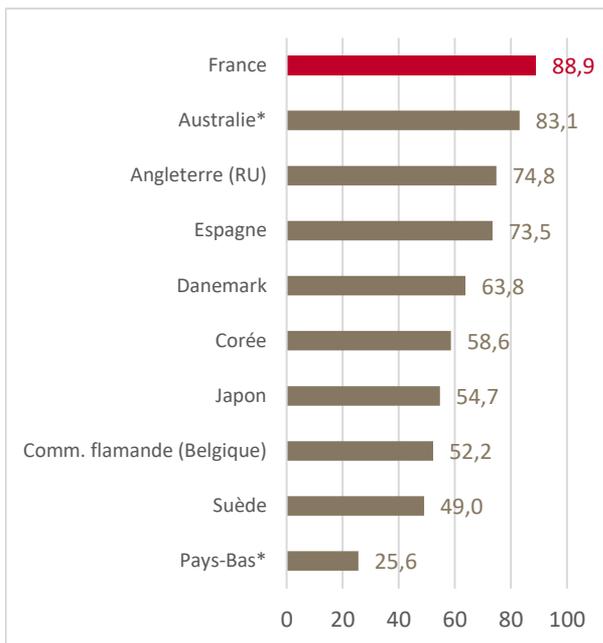


Figure 4 : Pourcentage d'enseignants du primaire ayant déclaré gérer eux-mêmes leur processus d'évaluation « fréquemment » ou « toujours » (en 2018)



Note : Question posée dans l'enquête : « À quelle fréquence utilisez-vous les méthodes suivantes pour évaluer l'apprentissage de vos élèves dans votre classe ? » - « Je gère moi-même mon processus d'évaluation ». Options de réponse proposées : jamais ou presque jamais / parfois / souvent / à chaque séance ou presque.

* Le taux de participation est trop bas pour assurer la comparabilité.

Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

Le sentiment d'auto-efficacité chez les enseignants français du premier cycle du secondaire semble être parmi les moins élevés par rapport à leurs pairs des pays représentés concernant la rédaction de « bonnes questions ». En effet, comme le montre la Figure 5, 77,6 % des enseignants exerçant au collège en France estiment pouvoir rédiger de bonnes questions pour les élèves « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure », tandis qu'au Portugal et en Italie, c'est le cas de plus de 95 % des enseignants de collège.

La Figure 6 ci-dessous montre que ce constat vaut aussi pour l'école élémentaire, où 74,5 % des enseignants français estiment pouvoir rédiger de bonnes questions pour les élèves « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure », alors qu'en Angleterre par exemple, ils sont 95,7 % à le déclarer.

Figure 5 : Évolution du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui estiment pouvoir rédiger de bonnes questions pour les élèves « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » entre 2013 et 2018

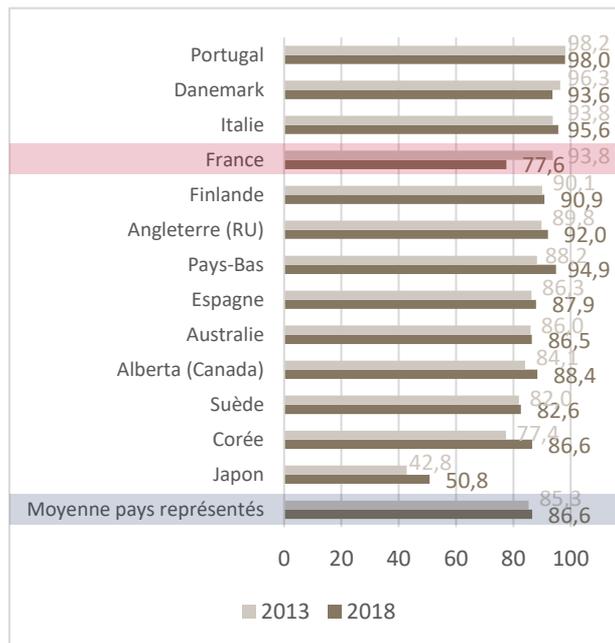
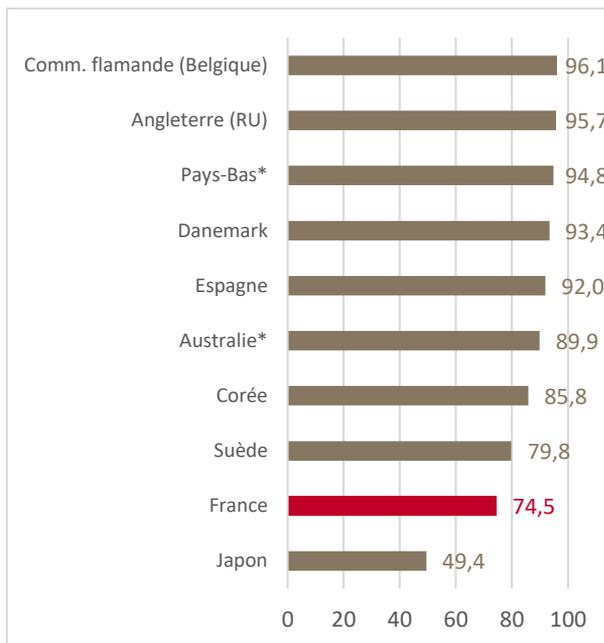


Figure 6 : Pourcentage d'enseignants du primaire qui estiment pouvoir rédiger de bonnes questions pour les élèves « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (en 2018)



Note : Question posée dans l'enquête : « En tant qu'enseignant(e), dans quelle mesure parvenez-vous à agir de la sorte ? - « Rédiger de bonnes questions pour les élèves ». Options de réponse proposées : pas du tout / dans une faible mesure / dans une certaine mesure / dans une grande mesure.

* Le taux de participation est trop bas pour assurer la comparabilité.

Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a), Talis 2013 (OCDE, 2014).

Une analyse plus fine des modalités d'évaluation déclarées montre que certaines pratiques sont plus ou moins développées selon les pays, tant au niveau de l'évaluation formelle qu'au niveau de l'évaluation informelle.

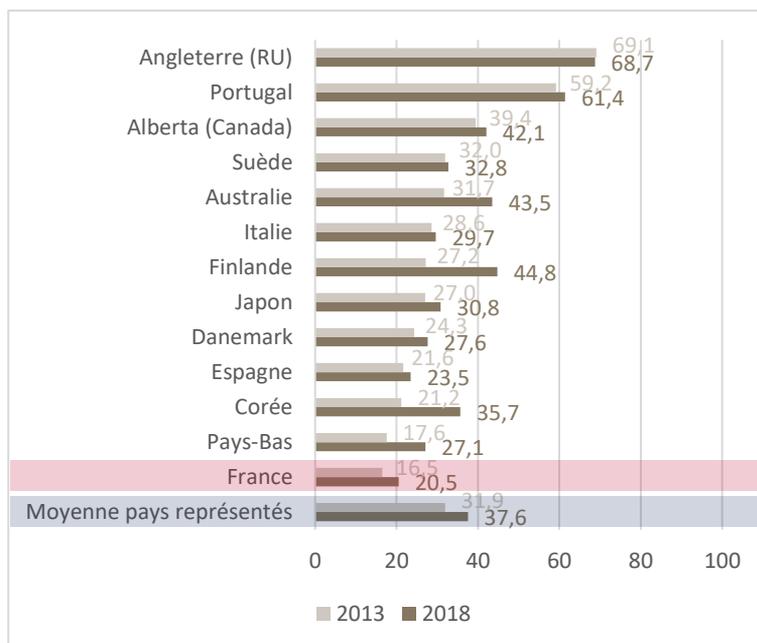
4 Auto-évaluation

La figure ci-dessous (Figure 7) montre que la pratique de l'auto-évaluation par les élèves dans le premier cycle du secondaire en France est très peu développée. En effet, 20,5 % des enseignants français déclarent laisser leurs élèves s'évaluer eux-mêmes « fréquemment » ou « toujours » contre 68,7 % des enseignants anglais, tandis que la moyenne des pays représentés est de 37,6 %.

Parmi tous les pays ayant participé à l'enquête Talis en 2018, la France et l'Islande (17,5 %) sont les pays où les enseignants du premier cycle du secondaire sont les moins nombreux à déclarer permettre à leurs élèves de s'auto-évaluer « fréquemment » ou « toujours ».

Nous observons une évolution de plus de 10 p.p. entre les enquêtes 2013 et 2018 dans certains pays comme la Finlande par exemple, où les cadres réglementaires en matière d'évaluation interne préconisent le recours à l'auto-évaluation et à l'évaluation par les pairs (cf. Tableau 2, p. 22).

Figure 7 : Évolution du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant déclaré laisser les élèves s'évaluer eux-mêmes « fréquemment » ou « toujours » entre 2013 et 2018



Note : Question posée dans l'enquête « À quelle fréquence utilisez-vous les méthodes suivantes pour évaluer l'apprentissage de vos élèves dans cette classe ? » - « Je laisse les élèves s'évaluer eux-mêmes ». Options de réponse proposées : jamais ou presque jamais / parfois / souvent / toujours.

Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a), Talis 2013 (OCDE, 2014).

En France, les enseignants du primaire ayant déclaré laisser les élèves s'évaluer eux-mêmes « fréquemment » ou « toujours » ne sont pas plus nombreux que leurs collègues du premier cycle du secondaire ; ils représentent 18,1 % des enseignants interrogés en 2018. Au niveau CITE 1, c'est donc en France que la proportion est la plus faible parmi les pays ayant administré l'enquête auprès des enseignants de primaire. À titre de comparaison, cette proportion atteint 66,8 % en Angleterre et 47,8 % en Corée.

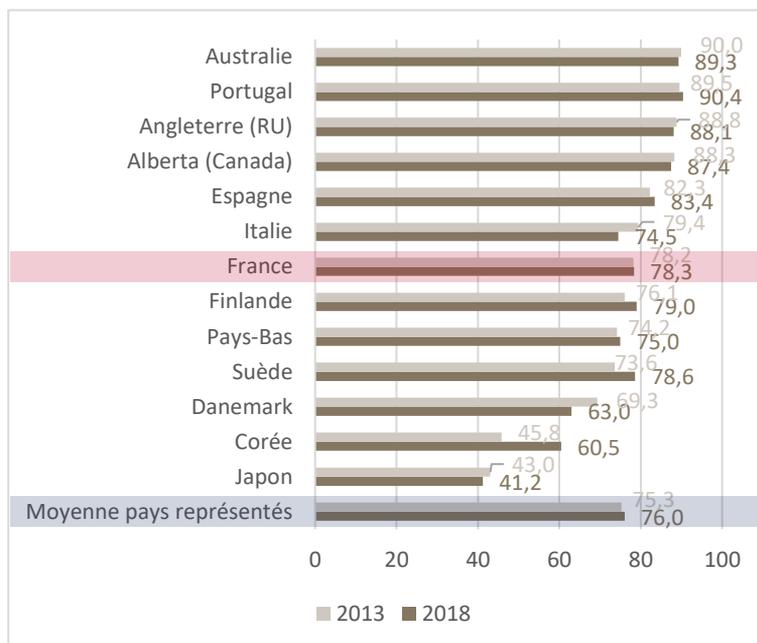
Les enseignants interrogés disent également avoir à d'autres pratiques d'évaluation interne, notamment des évaluations pouvant être considérées comme informelles et qui permettent de réguler les apprentissages.

5 Pratiques assimilables à de l'évaluation informelle

Les enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire ont recours à d'autres méthodes d'évaluation en classe, assimilables à des évaluations informelles, parmi lesquelles nous retenons l'observation des élèves en classe pendant qu'ils effectuent une tâche et la résolution d'exercices d'entraînement.

Une pratique d'évaluation répandue chez les enseignants en France consiste à observer les élèves pendant qu'ils effectuent en classe une tâche particulière et à leur apporter immédiatement des commentaires sur leur travail. En effet, 78,3 % des enseignants du premier cycle du secondaire et 73,1 % des enseignants du primaire déclarent le faire souvent ou toujours. Néanmoins, cette pratique est davantage répandue dans d'autres pays de l'OCDE comme le Portugal, (90,4 %) et l'Angleterre (93,7 %) ; la moyenne des pays représentés étant de 76 %. L'enquête Talis 2013 avait déjà montré l'importance qu'accordaient les enseignants du premier cycle du secondaire à cette méthode d'évaluation.

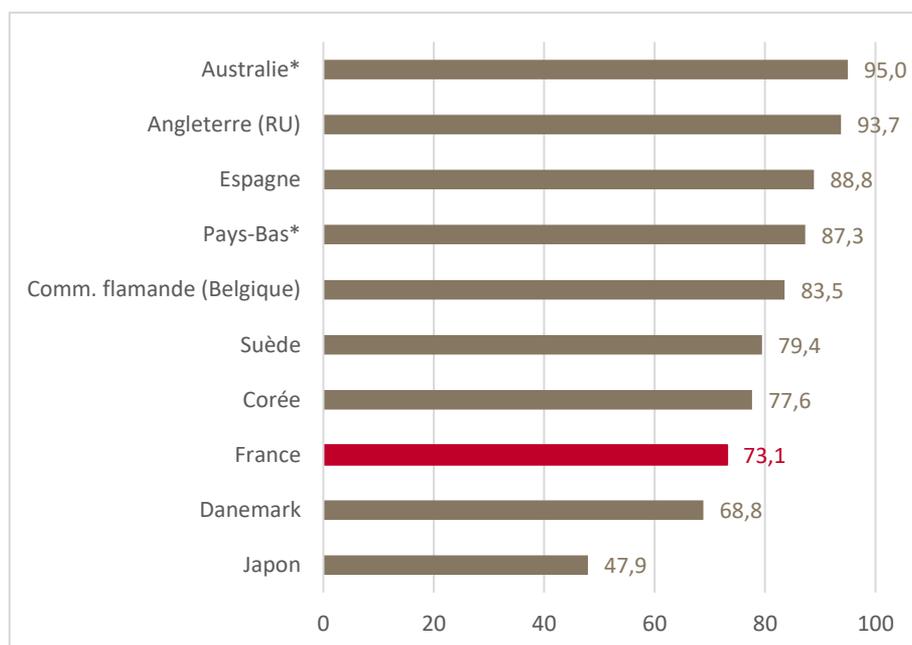
Figure 8 : Évolution du pourcentage d’enseignants du premier cycle du secondaire ayant déclaré observer les élèves pendant qu’ils effectuent en classe une tâche particulière et leur apporter immédiatement des commentaires sur leur travail « souvent » ou « toujours » entre 2013 et 2018



Note : Question posée dans l’enquête : « À quelle fréquence utilisez-vous les méthodes suivantes pour évaluer l’apprentissage de vos élèves dans votre classe ? » - « J’observe les élèves pendant qu’ils effectuent en classe une tâche particulière et je leur apporte immédiatement des commentaires sur leur travail ». Options de réponse proposée : jamais ou presque jamais / parfois / souvent / toujours. En 2013, la dernière option de réponse n’était pas « toujours » mais « à chaque séance ou presque ». Le regroupement des deux dernières modalités nous permet malgré cela de proposer une comparaison entre les données issues des vagues d’enquête 2013 et 2018.

Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a), Talis 2013 (OCDE, 2014).

Figure 9 : Pourcentage d’enseignants du primaire ayant déclaré observer les élèves pendant qu’ils effectuent en classe une tâche particulière et leur apporter immédiatement des commentaires sur leur travail « souvent » ou « toujours » (en 2018)



Note : Question posée dans l’enquête : « À quelle fréquence utilisez-vous les méthodes suivantes pour évaluer l’apprentissage de vos élèves dans votre classe ? » - « J’observe les élèves pendant qu’ils effectuent en classe une tâche particulière et je leur apporte immédiatement des commentaires sur leur travail ». Options de réponse proposée : jamais ou presque jamais / parfois / souvent / toujours.

* Le taux de participation est trop bas pour assurer la comparabilité.

Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

Une autre pratique assimilable à de l’évaluation informelle consiste à proposer aux élèves des exercices similaires jusqu’au moment où l’enseignant sera sûr qu’ils ont tous compris le point abordé. En 2018, 63,5 % des enseignants du premier cycle du secondaire des pays ayant participé à l’enquête Talis déclarent avoir recours « fréquemment » ou « toujours » à cette pratique. En France, cette pratique d’évaluation semble être répandue chez plus de la moitié des enseignants, soit 58,3 % des enseignants du primaire et 55,2 % des enseignants du premier cycle du secondaire, proportion équivalente à celle obtenue en 2013. Quelques évolutions ont eu lieu entre 2013 et 2018 au niveau CITE 2 de certains pays. Au Danemark, il y a une diminution de 7,8 p.p., tandis que dans d’autres pays, nous observons une augmentation variant de 4,5 p.p. en Finlande, à 27,5 p.p. au Portugal et 32,6 p.p. en Corée.

Figure 10 : Évolution du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant déclaré donner des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où ils sont sûrs qu'ils ont tous compris le point abordé « souvent » ou « toujours » entre 2013 et 2018

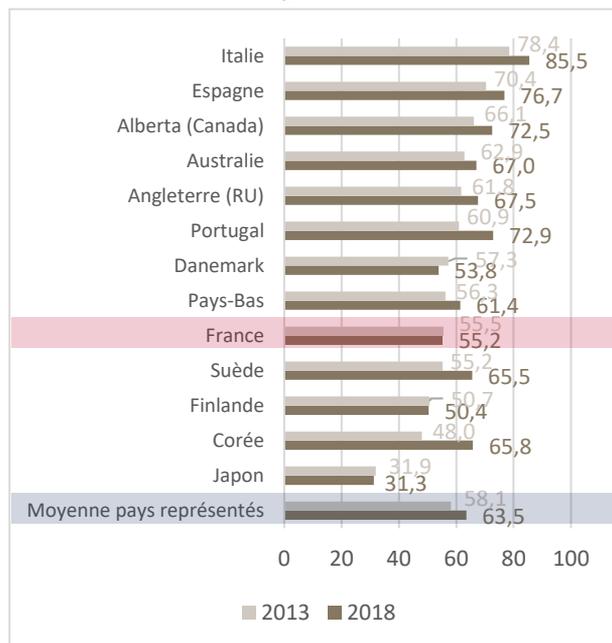
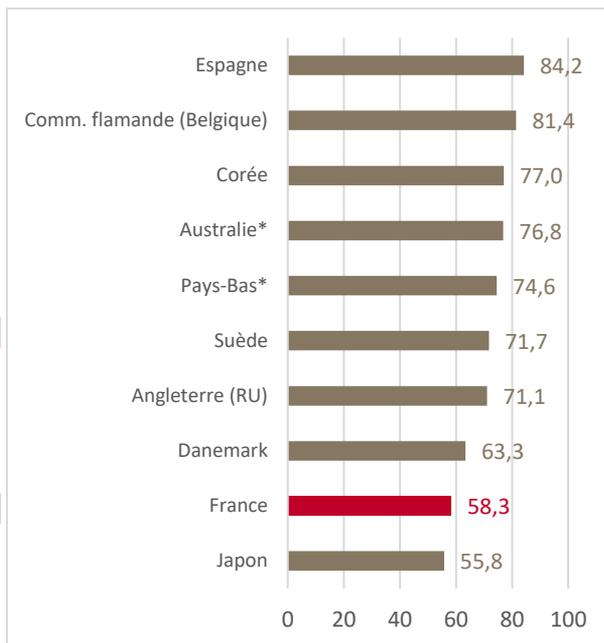


Figure 11 : Pourcentage d'enseignants du primaire ayant déclaré donner des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où ils sont sûrs qu'ils ont tous compris le point abordé « souvent » ou « toujours » (en 2018)



Note : Question posée en 2013 : « À quelle fréquence utilisez-vous les méthodes suivantes dans votre classe pendant l'année scolaire ? » - « Je donne des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où je suis sûr(e) qu'ils ont tous compris la matière ». Options de réponse : jamais ou presque jamais / parfois / souvent / à chaque séance ou presque. Question posée en 2018 : « En considérant votre façon d'enseigner dans votre classe, indiquez à quelle fréquence vous agissez de la sorte. » - « Je donne des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où je suis sûr(e) qu'ils ont tous compris le point abordé » (options de réponse : jamais ou presque jamais / parfois / souvent / toujours).

* Le taux de participation est trop bas pour assurer la comparabilité.

Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a), Talis 2013 (OCDE, 2014).

Pour aider les élèves qui rencontrent des difficultés de compréhension, 89 % des enseignants français qui exercent au collège estiment pouvoir expliquer les choses autrement, contre 99,4 % de leurs pairs portugais. Cette proportion d'enseignants français déclarant un tel sentiment d'auto-efficacité est relativement équivalente à la moyenne des pays représentés (92,1 % en moyenne en 2018 dans les pays de l'OCDE), mais on observe une diminution depuis 2013 (en 2013, 98,5 % des enseignants français estimaient pouvoir expliquer les choses autrement dans une certaine ou dans une grande mesure). À l'école élémentaire, les enseignants français et japonais qui estiment pouvoir proposer des explications alternatives sont les moins nombreux parmi leurs pairs des pays ayant administré Talis au niveau primaire. En effet, 83,6 % des enseignants français et 63,2 % des enseignants japonais du niveau CITE 1 déclarent ce sentiment d'auto-efficacité, tandis que cette proportion dépasse les 92 % dans tous les autres pays répondants et qu'elle atteint, au Danemark par exemple, 97,7 %.

Du côté des élèves en France, plus d'un élève de 15 ans sur trois déclare dans Pisa 2018 penser que son professeur n'apporte jamais ou seulement parfois de l'aide supplémentaire en cours lorsque les

élèves en ont besoin (contre un sur quatre en moyenne dans les pays de l'OCDE)¹⁸. Une proportion presque identique de ces élèves déclare penser que leurs professeurs ne les aident que rarement dans leurs apprentissages (contre un sur quatre en moyenne dans les pays de l'OCDE) (OCDE, 2020b).

Nous retrouvons aussi une diminution de la proportion d'enseignants de collège en France qui estiment pouvoir amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaires « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » entre 2013 et 2018 d'après l'enquête Talis. Cette diminution est de 18 p.p. (95,2 % en 2013 et 71,8 % en 2018, tandis que la moyenne dans les pays que nous avons pris en compte dans ce rapport est restée stable : 84,1 % en 2013 et 84,2 % en 2018). Les enseignants français sont donc désormais moins nombreux que leurs pairs des pays étudiés à se sentir en mesure de rassurer les élèves sur leur capacité à réussir. En revanche, les enseignants français du primaire sont plus nombreux que leurs collègues au collège à s'en sentir capable (80,8 %). Néanmoins, ils restent moins nombreux que leurs pairs dans d'autres pays, comme le Danemark (99,1 %) et la Suède (96,7 %).

Encadré 10 : Utilisation des évaluations à des fins formatives selon les chefs d'établissement

Selon les chefs d'établissement interrogés dans l'enquête Pisa 2018, l'utilisation des évaluations des élèves à des fins formatives est courante dans presque tous les pays ayant participé à l'enquête. En effet, selon eux, dans tous les pays participants à l'enquête en 2018, au moins 70 % des élèves étaient inscrits dans des établissements qui utilisent les évaluations pour guider l'apprentissage des élèves (en moyenne dans les pays de l'OCDE, c'est le cas de 91 % des élèves). De même, dans 68 des 79 pays participants, au moins 70 % des élèves étaient inscrits dans des établissements qui utilisent les évaluations des élèves pour identifier les aspects de l'enseignement ou du programme qui pourraient être améliorés (en moyenne dans les pays de l'OCDE, c'est le cas de 78 % des élèves). En outre, dans 74 pays, au moins 70 % des élèves fréquentent un établissement qui utilise les évaluations pour adapter l'enseignement aux besoins des élèves (en moyenne dans les pays de l'OCDE, c'est le cas de 87 % des élèves) (OCDE, 2020b).

Après avoir présenté quelques pratiques d'évaluation en classe, il est intéressant de se pencher sur ce que l'enquête Talis nous apprend sur la collaboration entre enseignants axée autour de l'évaluation des élèves.

¹⁸ La mise en regard des résultats issus de Talis 2018 avec ceux issus de Pisa 2018 nécessite une certaine prudence, car les deux enquêtes ne portent pas sur les mêmes élèves (et donc pas sur les mêmes enseignants). En effet, si l'enquête Talis se concentre sur les élèves (et les enseignants) du premier cycle du secondaire, c'est-à-dire notre collège, l'enquête Pisa, en ciblant les élèves de 15 ans et leurs professeurs, englobe à la fois des collégiens (17,3 % dans l'échantillon de 2018) et des lycéens (80,6 %, dont 63,5 % scolarisés en seconde générale et technologique et 14 % en seconde professionnelle) (Note d'information de la Depp 19.49, 2019).

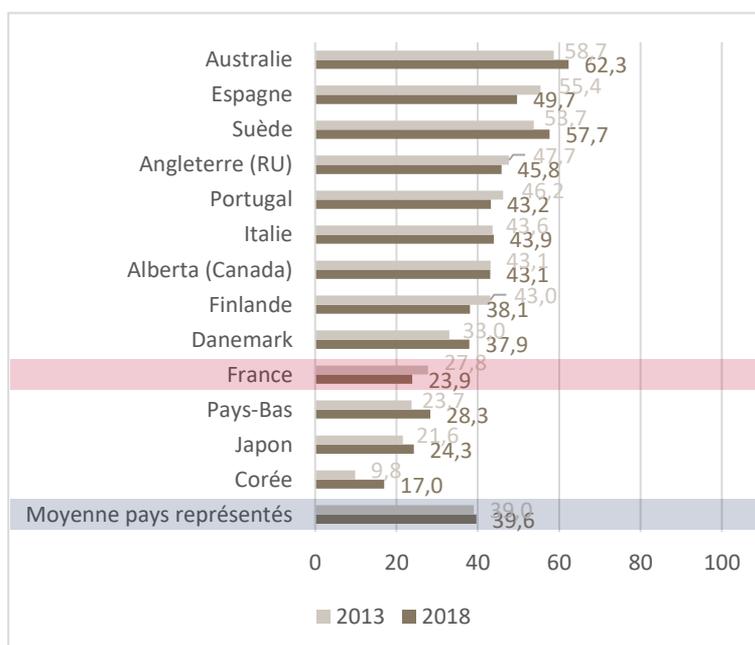
C. Pratiques de collaboration entre les enseignants

La collaboration entre les enseignants d'une même école ou d'un même établissement en matière d'évaluation peut prendre différentes formes et viser des objectifs variés. À la suite de l'édition 2018 de l'enquête Talis, nous retenons les pratiques de collaboration entre enseignants qui visent à appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves et à participer à des discussions sur les progrès faits par certains élèves.

1. Application de barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves

En moyenne, les pratiques de collaboration entre les enseignants d'un même établissement pour établir des barèmes communs paraissent être plus fréquentes dans certains pays que dans d'autres. Comme le montre le graphique ci-dessous (Figure 12), 39,6 % des enseignants du premier cycle du secondaire des pays représentés déclarent collaborer entre pairs pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves au moins une fois par mois, une proportion à peu près équivalente à celle obtenue en 2013. En France, 23,9 % des enseignants ont déclaré collaborer avec leurs collègues de cette façon au moins une fois par mois, contre 27,8 % en 2013. En revanche, comme en 2013, près d'un sur cinq (20,4 % en 2013, 20,2 % en 2018) déclare ne jamais collaborer avec ses collègues. À l'opposé, plus de la moitié des enseignants en Suède et au Portugal, par exemple, déclarent collaborer au moins une fois par mois avec leurs collègues.

Figure 12 : Évolution du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant collaborer avec d'autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves au moins une fois par mois entre 2013 et 2018

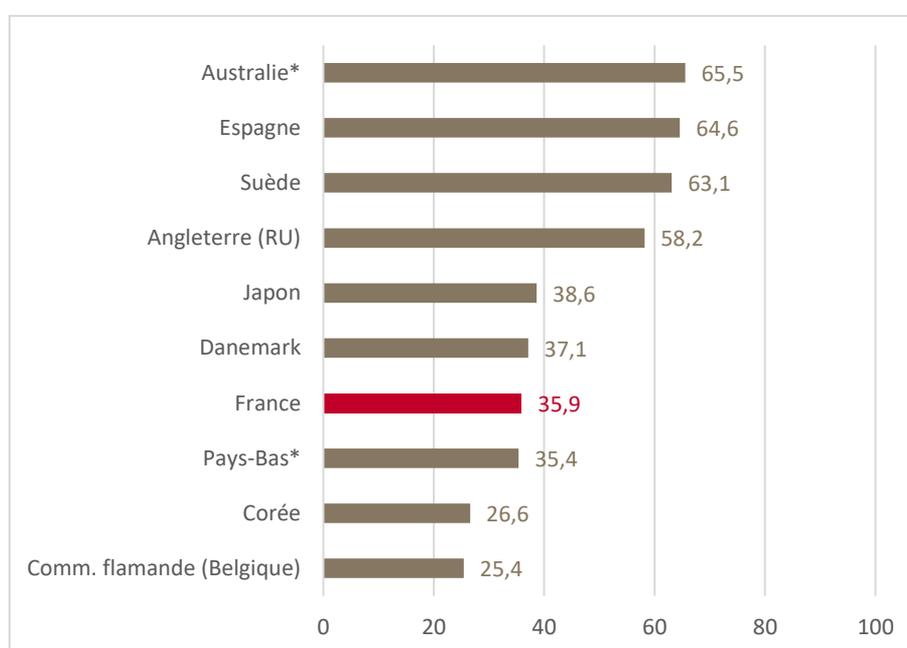


Note : Question posée dans l'enquête « À quelle fréquence vous livrez-vous aux activités suivantes dans cet établissement, en moyenne ? » - « Collaborer avec d'autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves ». Options de réponse proposées : jamais / pas plus de 1 fois par an / entre 2 et 4 fois par an / entre 5 et 10 fois par an / entre 1 et 3 fois par mois / au moins 1 fois par semaine. La modalité « au moins une fois par mois », dans le graphique, regroupe les deux dernières modalités de réponse proposées dans le questionnaire.

Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a), Talis 2013 (OCDE, 2014).

Les enseignants français du primaire sont plus nombreux que ceux du premier cycle du secondaire à déclarer collaborer avec d'autres enseignants du même établissement pour pratiquer des barèmes communs au moins une fois par mois. En effet, 35,9 % déclarent collaborer en matière d'évaluation mais ils sont tout de même près de 19 % à déclarer ne jamais le faire. Ainsi, ils sont les plus nombreux à déclarer ne jamais collaborer avec d'autres enseignants autour de l'établissement de barèmes parmi tous les pays ayant fait passer l'enquête Talis au niveau primaire. À l'opposé, deux enseignants du primaire sur trois en Australie déclarent collaborer entre pairs en matière d'évaluation au moins une fois par mois (65,5 %), tandis que seuls 2,8 % de leurs homologues du Royaume-Uni déclarent ne jamais collaborer en matière d'évaluation.

Figure 13 : Pourcentage d'enseignants du primaire qui déclarent collaborer avec d'autres enseignants pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves au moins une fois par mois (en 2018)



Note : Question posée dans l'enquête « À quelle fréquence vous livrez-vous aux activités suivantes dans cet établissement, en moyenne ? » - « Collaborer avec d'autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves ». Options de réponse proposées : jamais / pas plus de 1 fois par an / entre 2 et 4 fois par an / entre 5 et 10 fois par an / entre 1 et 3 fois par mois / au moins 1 fois par semaine. La modalité « au moins une fois par mois », dans le graphique, regroupe les deux dernières modalités de réponse proposées dans le questionnaire.

* Le taux de participation est trop bas pour assurer la comparabilité.

Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

2. Participation à des discussions sur des progrès faits par certains élèves

L'enquête Talis interroge les enseignants sur la fréquence à laquelle ils prennent part à des discussions sur les progrès faits par certains élèves. En moyenne, 2,9 % des enseignants du premier cycle du secondaire des pays représentés (3,5 % pour la moyenne OCDE) déclarent ne jamais participer à de telles discussions, tandis que 31,3 % (35,4 % pour la moyenne OCDE) déclarent le faire moins d'une fois par mois et 65,8 % (61,1 % pour la moyenne OCDE) plus d'une fois par mois. Les enseignants français apparaissent nombreux à échanger sur les progrès de certains élèves. En effet, 75,5 % d'entre eux déclarent participer à de telles discussions au moins une fois par mois au collège (contre 78,8 % en 2013)

tandis que seuls 1,2 % déclare ne jamais le faire (contre plus de 8 %, par exemple, en Corée et au Japon).

De même, les enseignants français du primaire apparaissent nombreux à participer à des discussions sur les progrès de certains élèves. 80,4 % d'entre eux déclarent le faire au moins une fois par mois et 1,2 % déclare ne jamais le faire.

D. La responsabilité des enseignants dans l'évaluation

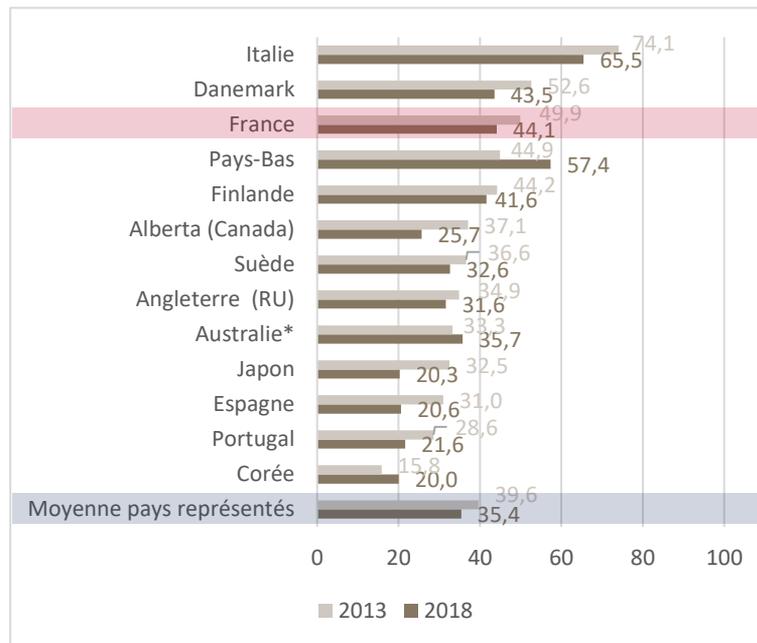
Dans cette partie, nous présenterons la place qu'occupent les enseignants dans la définition des politiques d'évaluation, d'après les déclarations des chefs d'établissement, ainsi que leur autonomie dans l'organisation de l'évaluation des apprentissages et dans le choix de la quantité de devoirs à donner.

1 Le pouvoir des enseignants dans les politiques d'évaluation

En France, en 2018, 44,1 % des chefs d'établissement et 48,8 % des directeurs d'école dans le primaire déclarent que les enseignants ont un pouvoir considérable dans la définition des politiques d'évaluation des élèves. Ces derniers (dans le primaire) sont les plus nombreux parmi leurs pairs des pays ayant participé à Talis au niveau CITE 1 à déclarer cette pratique. Ceci est probablement dû à l'existence de cadres réglementaires nationaux définissant en grande partie les politiques d'évaluation des élèves.

Le graphique ci-dessous (Figure 14) montre l'évolution entre 2013 et 2018 du nombre de chefs d'établissement qui déclarent que les enseignants (dans le premier cycle du secondaire) ont un « pouvoir considérable » en ce qui concerne la définition des politiques d'évaluation des élèves. Nous remarquons qu'en 2018, par rapport à 2013, les enseignants sont moins souvent cités par les chefs d'établissement parmi les acteurs disposant d'un pouvoir considérable en matière de définition des politiques d'évaluation (cela vaut pour la plupart des pays de l'échantillon). Ainsi, la moyenne dans les pays représentés est passée de 39,6 % en 2013 à 35,4 % en 2018.

Figure 14 : Évolution du pourcentage de chefs d'établissement déclarant que les enseignants du premier cycle du secondaire ont un pouvoir dans la définition des politiques d'évaluation des élèves entre 2013 et 2018



Note : Question posée dans l'enquête « Dans cet établissement, qui a un pouvoir considérable dans les décisions suivantes ? (Par « pouvoir considérable », on entend un rôle actif dans la prise de décision) » - « Définir les politiques d'évaluation des élèves (y compris les évaluations nationales/régionales) ». Options de réponse proposées (choix multiple possible) : Le chef d'établissement / d'autres membres de l'équipe de direction / des enseignants (qui ne siègent pas dans l'équipe de direction) / le conseil d'administration de l'établissement / les autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales.

* Le taux de participation est trop bas pour assurer la comparabilité.

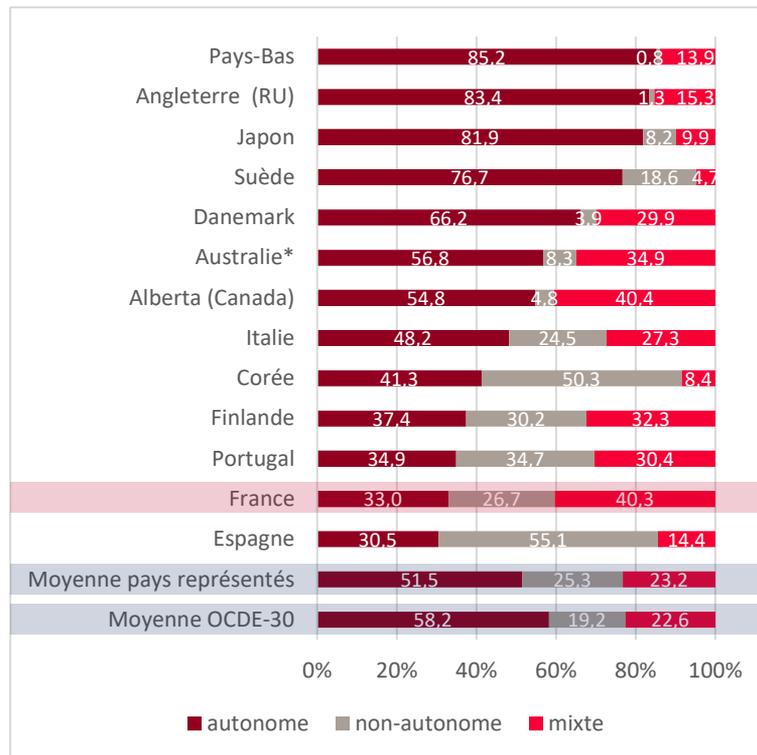
Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a), Talis 2013 (OCDE, 2014).

Dans l'enquête, les chefs d'établissement avaient la possibilité d'indiquer que plusieurs acteurs disposent d'un pouvoir considérable en la matière. Pour chaque pays, il peut donc être intéressant d'observer les réponses des chefs d'établissement en distinguant ceux qui indiquent que les personnes ayant un rôle actif dans la prise de décision en matière de définition des politiques d'évaluation des élèves sont :

- le chef d'établissement lui-même et/ou d'autres membres de l'équipe de direction et/ou des enseignants qui ne siègent pas dans l'équipe de direction et/ou le conseil d'administration de l'établissement ; mais pas les autorités (nationales, régionales, locales ou fédérales) – dans ce cas, on peut considérer que les chefs d'établissement décrivent un pouvoir « autonome » en matière de politique d'évaluation ;
- uniquement les autorités (nationales, régionales, locales ou fédérales) – dans ce cas, on peut considérer que les chefs d'établissement décrivent un pouvoir « non-autonome » en matière de politique d'évaluation ;
- les autorités (nationales, régionales, locales ou fédérales) ainsi que des acteurs de l'établissement, quels qu'ils soient – dans ce cas, on peut considérer que les chefs d'établissement décrivent un pouvoir « mixte » en matière de politique d'évaluation.

La Figure 15 et la Figure 16 ci-dessous présentent ces résultats, respectivement pour le premier cycle du secondaire et pour le primaire.

Figure 15 : Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui indiquent que les prises de décisions en matière de définition des politiques d'évaluation des élèves sont autonomes, non-autonomes ou mixtes (en 2018)

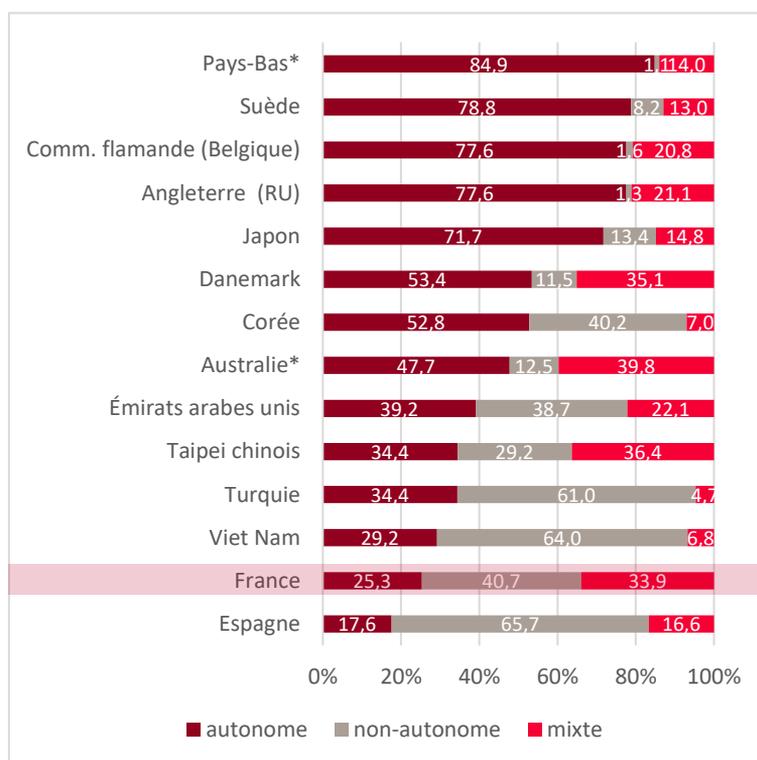


Note : Questions posées dans l'enquête « Dans cet établissement, qui a un pouvoir considérable dans les décisions suivantes ? (Par « pouvoir considérable », on entend un rôle actif dans la prise de décision) » - « Définir les politiques d'évaluation des élèves (y compris les évaluations nationales/régionales) ». Options de réponse proposées (choix multiple possible) : Le chef d'établissement / d'autres membres de l'équipe de direction / des enseignants (qui ne siègent pas dans l'équipe de direction) / le conseil d'administration de l'établissement / les autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales.

* Le taux de participation est trop bas pour assurer la comparabilité.

Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

Figure 16 : Pourcentage de chefs d'établissement du primaire qui indiquent que les prises de décisions en matière de définition des politiques d'évaluation des élèves sont autonomes, non-autonomes ou mixtes (en 2018)



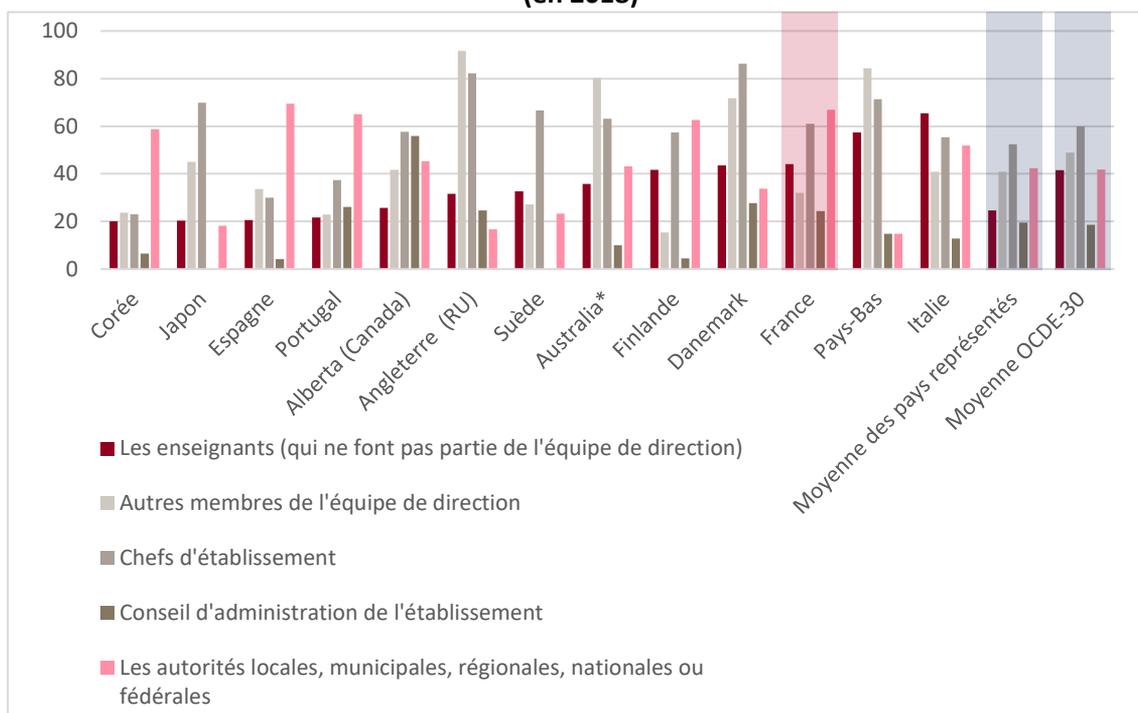
Note : Questions posées dans l'enquête « Dans cet établissement, qui a un pouvoir considérable dans les décisions suivantes ? (Par « pouvoir considérable », on entend un rôle actif dans la prise de décision) » - « Définir les politiques d'évaluation des élèves (y compris les évaluations nationales/régionales) ». Options de réponse proposées (choix multiple possible) : Le chef d'établissement / d'autres membres de l'équipe de direction / des enseignants (qui ne siègent pas dans l'équipe de direction) / le conseil d'administration de l'établissement / les autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales.

*Le taux de participation est trop bas pour assurer la comparabilité. Les données ne sont pas disponibles pour CABA (Argentine) pour cette question.

Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

Il est possible de regarder ces résultats de manière un peu plus fine, en observant le détail des acteurs qui ont été cités par les chefs d'établissement de chaque pays comme ayant un pouvoir considérable en matière de définition des politiques d'évaluation. La Figure 17 nous permet ainsi de constater que selon les pays, les prises de décisions « autonomes » en matière de politiques d'évaluation impliquent plus ou moins les enseignants. Ainsi, en Angleterre, au Japon, en Australie ou encore au Danemark, ce sont surtout les équipes de direction qui semblent disposer de ce pouvoir.

Figure 17 : Acteurs ayant un rôle actif dans la prise de décision en matière de définition des politiques d'évaluation des élèves d'après les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (en 2018)



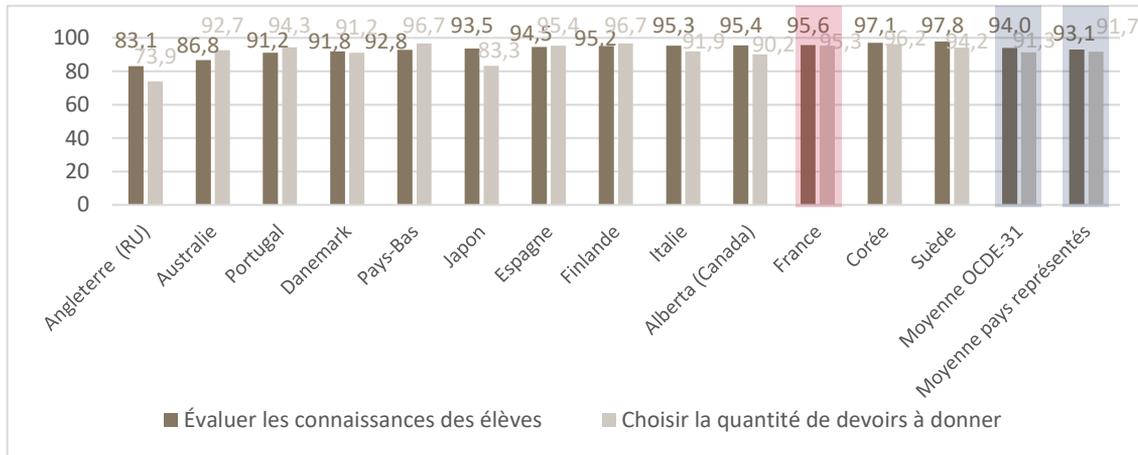
Note : Question posée dans l'enquête « Dans cet établissement, qui a un pouvoir considérable dans les décisions suivantes ? (Par « pouvoir considérable », on entend un rôle actif dans la prise de décision) » - « Définir les politiques d'évaluation des élèves (y compris les évaluations nationales/régionales) ». Options de réponse proposées (choix multiple possible) : Le chef d'établissement / d'autres membres de l'équipe de direction / des enseignants (qui ne siègent pas dans l'équipe de direction) / le conseil d'administration de l'établissement / les autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales. Puisque les répondants pouvaient cocher plusieurs réponses, les pourcentages cumulés pour chaque pays dépassent 100 %. Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

2 L'autonomie des enseignants en lien avec l'évaluation

En cohérence avec ce que nous avons exposé dans la section I du rapport quant à l'autonomie des enseignants dans la gestion des évaluations, la majorité des enseignants interrogés dans l'enquête Talis 2018 déclarent qu'ils sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » sur le fait d'avoir le contrôle dans l'évaluation des connaissances des élèves et dans le choix de la quantité de devoirs à donner.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, plus de 9 enseignants du premier cycle du secondaire sur 10 répondent en ce sens (94 % pour l'évaluation des connaissances des élèves, 91,3 % pour le choix de la quantité de devoirs à donner). En France, plus de 95 % d'entre eux environ sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils ont le contrôle dans ces deux domaines.

Figure 18 : Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire qu'ils ont le contrôle dans l'évaluation des connaissances des élèves et le choix de la quantité de devoirs à donner (en 2018)

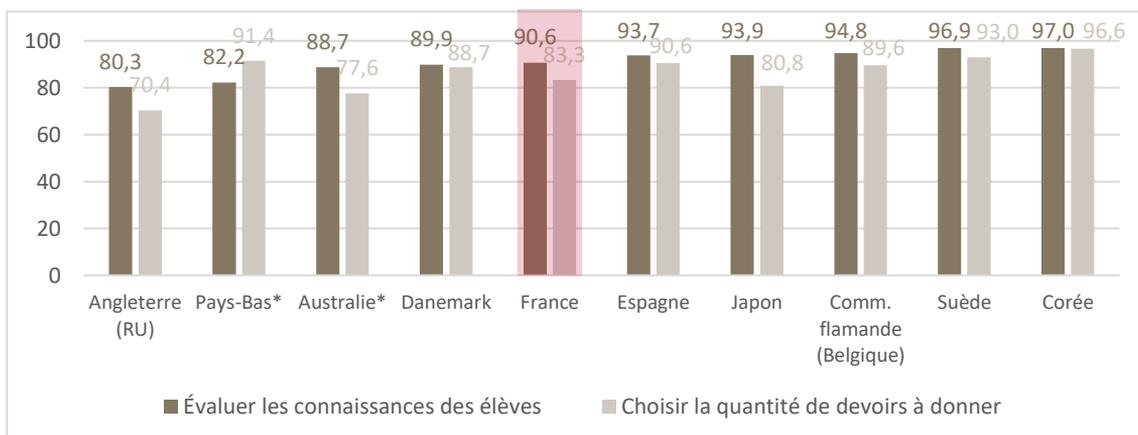


Note : Question posée : « Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord ou non pour dire que vous avez le contrôle sur les aspects suivants de votre organisation et de votre enseignement dans votre classe ? » - « Évaluer les connaissances des élèves » ; « Choisir la quantité de devoirs à donner ». Options de réponse proposées : pas du tout d'accord / pas d'accord / d'accord / tout à fait d'accord.

Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

Au primaire, les taux d'enseignants en France qui déclarent être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire qu'ils ont le contrôle sur l'évaluation des connaissances des élèves et sur le choix de la quantité de devoirs à donner est un peu plus faible. Respectivement, 90,6 % et 83,3 % des enseignants affirment avoir le contrôle sur ces pratiques, tandis qu'en Corée, 97 % des enseignants déclarent qu'ils ont le contrôle sur l'évaluation des connaissances et 96,6 % sur le choix de la quantité de devoirs à donner.

Figure 19 : Pourcentage d'enseignants du primaire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire qu'ils ont le contrôle dans l'évaluation des connaissances des élèves et le choix de la quantité de devoirs à donner (en 2018)



Note : Question posée : « Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord ou non pour dire que vous avez le contrôle sur les aspects suivants de votre organisation et de votre enseignement dans votre classe ? » - « Évaluer les connaissances des élèves » ; « Choisir la quantité de devoirs à donner ». Options de réponse proposées : pas du tout d'accord / pas d'accord / d'accord / tout à fait d'accord.

*Le taux de participation est trop bas pour assurer la comparabilité

Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

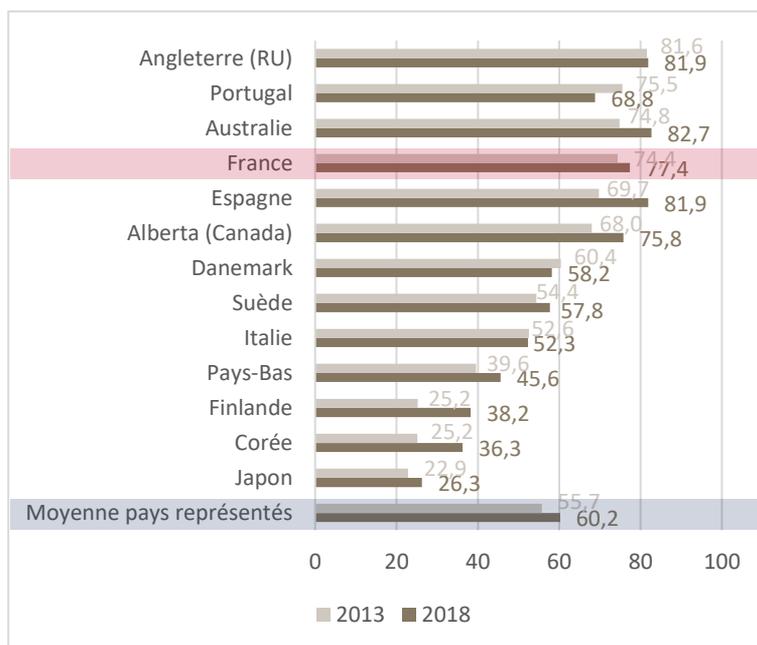
E. La correction des copies

L'administration d'une évaluation écrite est généralement suivie par la correction des copies et par le retour fait aux élèves, pouvant prendre différentes formes : un commentaire écrit, une note, une appréciation, etc. L'enquête Talis a interrogé les enseignants sur la place qu'occupe la correction des copies dans leurs pratiques évaluatives, notamment sur les commentaires écrits accompagnant les travaux des élèves, le temps consacré à la correction des copies et le stress lié aux corrections et à la responsabilité de la réussite des élèves.

1 La place des commentaires écrits dans l'appréciation des travaux des élèves

La pratique d'ajouter un commentaire écrit à la note chiffrée ou à l'appréciation des travaux des élèves apparaît plus répandue en France que dans d'autres pays, surtout au collège. En effet, 77,4 % des enseignants du premier cycle du secondaire déclarent commenter par écrit la note chiffrée ou l'appréciation des travaux des élèves, tandis que la moyenne des pays représentés est de 60,2 %. Cette moyenne a évolué de 5 p.p. environ par rapport à l'enquête de 2013 (+ 3 p.p. en France). Cependant, comme le montre le graphique ci-dessous (Figure 20), il existe une grande disparité entre les pays. Par exemple, en Angleterre, 81,9 % des enseignants de collège déclarent commenter les travaux des élèves tandis qu'au Japon, 26,3 % le déclarent.

Figure 20 : Évolution du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant déclaré ajouter « fréquemment » ou « toujours » un commentaire écrit à la note chiffrée ou à l'appréciation des travaux des élèves entre 2013 et 2018



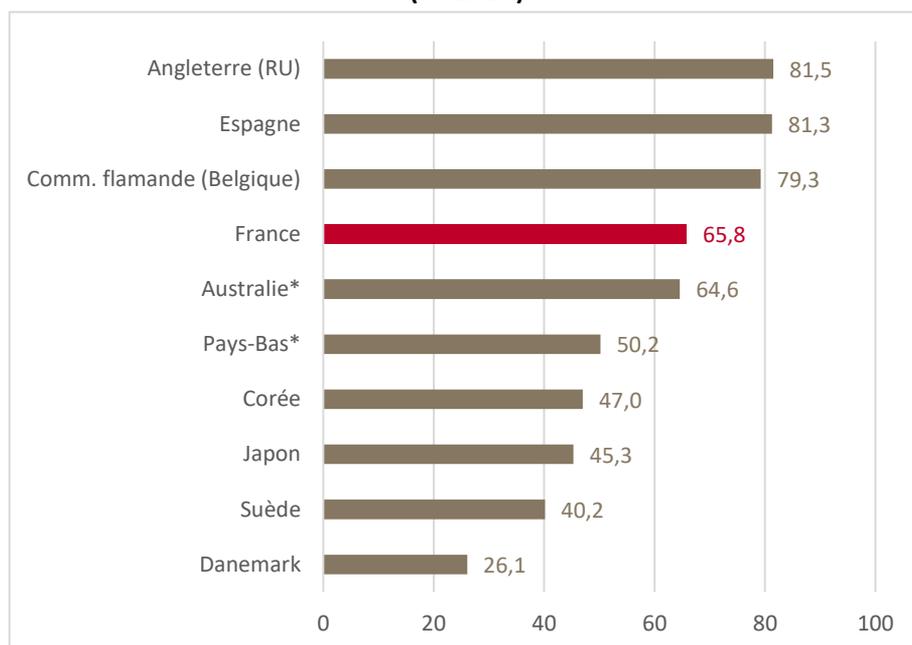
Note : Question posée dans l'enquête « À quelle fréquence utilisez-vous les méthodes suivantes pour évaluer l'apprentissage de vos élèves dans votre classe ? » - « J'ajoute un commentaire écrit à la note chiffrée ou à l'appréciation des travaux des élèves ». Options de réponse proposées : jamais ou presque jamais / parfois / souvent / toujours.

En 2013, la dernière option de réponse n'était pas « toujours » mais « à chaque séance ou presque ». Le regroupement des deux dernières modalités nous permet malgré cela de proposer une comparaison entre les données issues des vagues d'enquête 2013 et 2018.

Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a), Talis 2013 (OCDE, 2014).

La disparité entre les pays apparaît aussi au niveau des enseignants du primaire, comme le montre la Figure 21 ci-dessous. 81,5 % des enseignants du primaire en Angleterre déclarent ajouter un commentaire écrit aux travaux des élèves, contre 26,1 % au Danemark. Tandis qu'en France, 65,8 % déclarent cette pratique.

Figure 21 : Pourcentage d'enseignants du primaire ayant déclaré ajouter « fréquemment » ou « toujours » un commentaire écrit à la note chiffrée ou à l'appréciation des travaux des élèves (en 2018)



Note : Question posée dans l'enquête « À quelle fréquence utilisez-vous les méthodes suivantes pour évaluer l'apprentissage de vos élèves dans votre classe ? » - « J'ajoute un commentaire écrit à la note chiffrée ou à l'appréciation des travaux des élèves ». Options de réponse proposées : jamais ou presque jamais / parfois / souvent / toujours.

En 2013, la dernière option de réponse n'était pas « toujours » mais « à chaque séance ou presque ». Le regroupement des deux dernières modalités nous permet malgré cela de proposer une comparaison entre les données issues des vagues d'enquête 2013 et 2018.

* Le taux de participation est trop bas pour assurer la comparabilité.

Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

Il est intéressant de mettre ces pratiques déclarées par les enseignants en regard avec les réponses des élèves à l'enquête Pisa¹⁹. En effet, dans l'enquête Pisa 2018, les élèves français sont moins nombreux que la moyenne des élèves des pays participants à déclarer avoir des retours individualisés sur leur travail de la part des enseignants. Ainsi, moins d'un élève sur quatre considère que son professeur lui indique ses points forts, lorsque la moyenne dans les pays de l'OCDE est d'un élève sur trois. En outre, en France, moins de deux élèves sur cinq déclarent penser que leur professeur leur indique souvent ou toujours comment améliorer leurs résultats, alors que près d'un élève sur deux en moyenne le déclare dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2019a).

¹⁹ Rappelons que les enquêtes Talis et Pisa ne portent pas sur des échantillons comparables : la majorité des élèves et enseignants interrogés dans l'enquête Pisa sont scolarisés/exercent au deuxième cycle du secondaire (notre lycée) et non au premier cycle du secondaire (notre collège) (voir la note de bas de page 18, p. 48).

2 Le temps consacré aux corrections des copies

Dans les pays de l'OCDE, les deux activités qui occupent le plus de temps dans le travail des enseignants du premier cycle du secondaire sont la planification et la préparation des cours (au sein de l'établissement ou en dehors) ainsi que la correction de copies. Ces activités représentent respectivement 17 % et 11 % de leur temps de travail total dans ces pays (OCDE, 2019b).

La moyenne du nombre d'heures hebdomadaires que les enseignants en France déclarent accorder à la correction des copies des élèves paraît être approximativement égale à la moyenne des pays de l'OCDE. En effet, au premier cycle du secondaire, les enseignants en France déclarent avoir consacré 4,8 heures durant la dernière semaine avant la passation du questionnaire pour corriger les copies des élèves, tandis que la moyenne des pays de l'OCDE est de 4,4 heures. Au primaire, les enseignants en France déclarent 4 heures hebdomadaires de correction. Toutefois, la durée consacrée aux corrections des copies des élèves est très variable entre les pays. Au Danemark, la moyenne est de 2,5 heures pour le collège et de 1,7 heure pour le primaire, alors qu'en Angleterre, elle est de 6,3 heures pour le collège et de 5,5 heures pour le primaire. Cette disparité peut être justifiée par le temps consacré à l'ajout des commentaires écrits sur les copies, pratique présentée dans le paragraphe précédent.

Figure 22 : Nombre d'heures moyen consacré à la correction des copies des élèves au cours de la semaine précédant l'enquête déclaré par les enseignants du premier cycle du secondaire (en 2018)

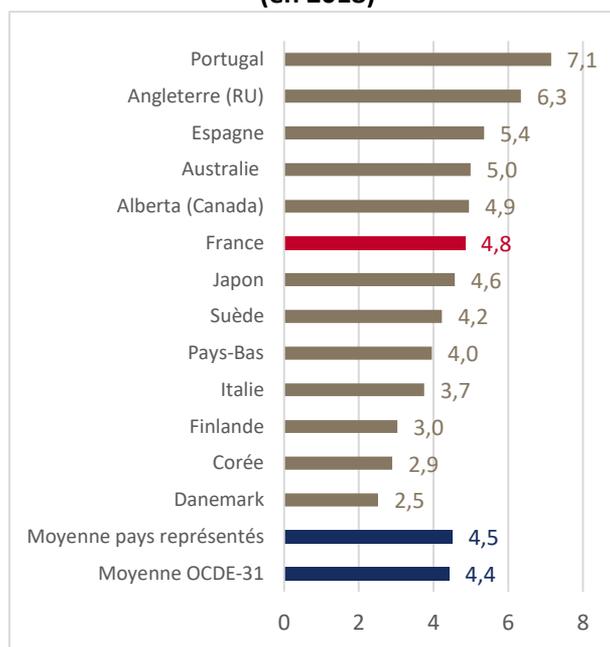
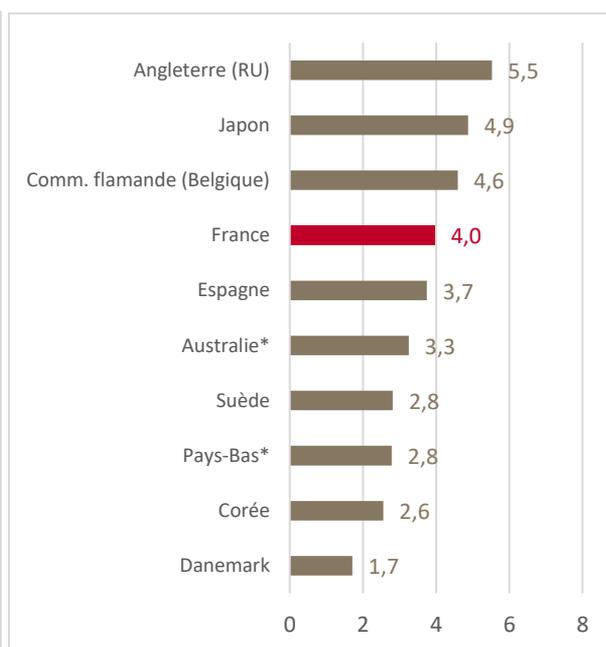


Figure 23 : Nombre d'heures moyen consacré à la correction des copies des élèves au cours de la semaine précédant l'enquête déclaré par les enseignants du primaire (en 2018)



Note : Question posée dans l'enquête « Combien d'heures (60 minutes) approximativement avez-vous consacrées aux tâches suivantes durant votre dernière semaine de travail complète dans cet établissement ? (Tenez compte du temps que vous avez consacré à ces tâches en dehors de la journée de classe, le soir ou le weekend) » - « Correction des copies des élèves ».

Les données indiquées pour le CITE 2 ne concernent que les enseignants à temps plein, tandis que les données indiquées pour le CITE 1 représentent les moyennes de tous les enseignants interrogés, y compris ceux à temps partiel. Notons que pour le premier cycle du secondaire, l'écart entre les données concernant uniquement les enseignants à temps plein et les données incluant les enseignants à temps partiel est assez faible.

* Le taux de participation est trop bas pour assurer la comparabilité.

Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

3 Le stress lié aux corrections des copies

Le nombre de copies à corriger paraît être une source de stress pour les enseignants du premier cycle du secondaire, notamment en France où 63,8 % d'entre eux déclarent être stressés « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » par le nombre de copies à corriger, tandis que la moyenne des pays de l'OCDE est de 40,8 %.

Les enseignants de collège au Portugal paraissent être nombreux à déclarer cette source de stress ; 80,1 % d'entre eux le déclarent. Avec l'Angleterre et la France, le Portugal apparaît comme étant un pays dans lequel les enseignants passent beaucoup de temps à corriger des copies et sont nombreux à déclarer être stressés par le nombre de corrections. À l'inverse, 22,1 % des enseignants de collège en Finlande et 19,9 % des enseignants de collège en Corée déclarent ce type de stress, et ce sont aussi des pays dans lesquels les enseignants déclarent passer moins de temps à corriger des devoirs d'élèves. Mais ces deux résultats ne vont pas toujours de pair : par exemple, les enseignants Japonais sont nettement moins nombreux que leurs homologues français à se dire stressés par les corrections, alors qu'ils déclarent un temps de correction hebdomadaire assez proche.

Figure 24 : Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant qu'avoir trop de copies à corriger est source de stress « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (en 2018)

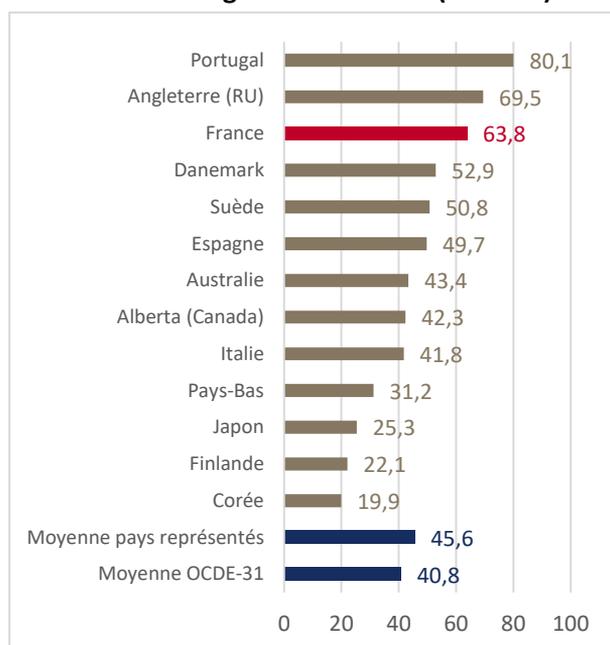
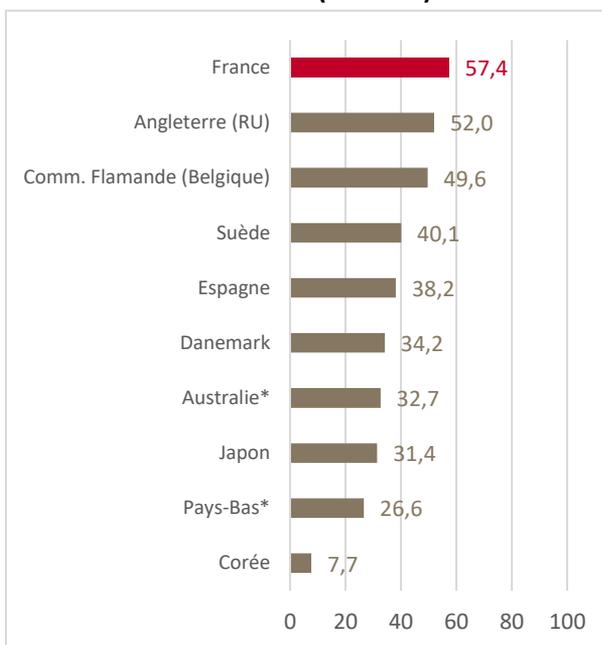


Figure 25 : Pourcentage d'enseignants du primaire déclarant qu'avoir trop de copies à corriger est source de stress « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (en 2018)



Note : Question posée : « En considérant votre travail dans cet établissement, indiquez dans quelle mesure les éléments suivants représentent une source de stress pour vous » - « Avoir trop de copies à corriger ». Options de réponse proposées : pas du tout / dans une faible mesure / dans une certaine mesure / dans une grande mesure.

* Le taux de participation est trop bas pour assurer la comparabilité.

Source : données Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

Le nombre de copies à corriger paraît être une source de stress aux enseignants du primaire aussi. Les enseignants français sont les plus nombreux, parmi les enseignants des pays ayant fait passer l'enquête Talis 2018 au niveau CITE 1, à le déclarer : 57,4 % d'entre eux estiment que c'est une source de stress, contre 7,7 % en Corée par exemple. Au niveau primaire, on n'observe pas de correspondance entre le nombre d'heures hebdomadaires de correction et la proportion d'enseignants qui se disent stressés par les corrections de copies.

4 Le stress lié à la responsabilité de la réussite des élèves

Une autre source de stress pour les enseignants réside dans leur sentiment de responsabilité concernant la réussite des élèves. En France, les enseignants du primaire et du collège sont nombreux à déclarer être stressés « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » par le fait d'être tenu responsable de la réussite de leurs élèves. Ils sont 55,4 % au collège et 79,2 % au primaire à le déclarer. Il en est de même pour les enseignants du premier cycle du secondaire au Portugal : 81,3 % d'entre eux se sentent stressés par leur ressenti de responsabilité de la réussite de leurs élèves. En Angleterre également, 68,5 % le ressentent, tandis que la moyenne de l'échantillon des pays de l'OCDE est de 44 %. En revanche, 22,7 % des enseignants de collège en Finlande et 26,1 % de leurs pairs coréens partagent ce ressenti avec leurs collègues d'autres pays.

Figure 26 : Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant qu'être tenu responsable de la réussite des élèves est source de stress « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (en 2018)

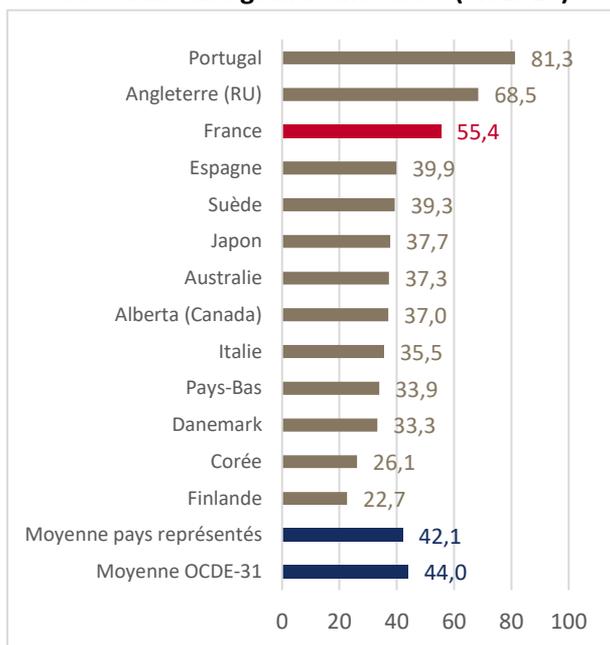
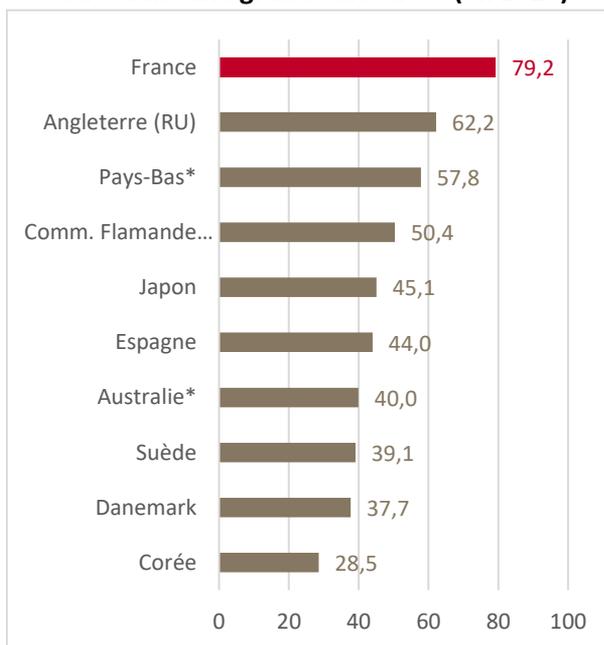


Figure 27 : Pourcentage d'enseignants du primaire déclarant qu'être tenu responsable de la réussite des élèves est source de stress « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (en 2018)



Note : Question posée : « En considérant votre travail dans cet établissement, indiquez dans quelle mesure les éléments suivants représentent une source de stress pour vous » - « Être tenu(e) pour responsable de la réussite des élèves ». Options de réponse proposées : pas du tout / dans une faible mesure / dans une certaine mesure / dans une grande mesure.

* Le taux de participation est trop bas pour assurer la comparabilité.

Source : données Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

F. La communication avec les parents

La communication avec les parents est l'une des tâches demandées de l'enseignant, bien que ses modalités soient finalement assez peu réglementées dans la plupart des pays de l'OCDE (voir Tableau 4, p. 31). Dans l'enquête Pisa 2018, les chefs d'établissement sont interrogés sur les usages de l'évaluation, tandis que dans l'enquête Talis 2018, les enseignants sont interrogés sur la relation avec les parents/tuteurs des élèves et sur le temps qu'ils consacrent à la communication avec les parents.

1 L'évaluation pour informer les parents des progrès de leur enfant

L'un des usages de l'évaluation déclaré par les chefs d'établissement est d'informer les parents des progrès de leur enfant. En effet, l'enquête Pisa 2018 a interrogé les chefs d'établissement sur les objectifs des évaluations utilisées dans leur établissement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les évaluations des élèves sont le plus souvent utilisées à titre informatif : 95 % des élèves fréquentent des établissements dont le chef d'établissement indique que les évaluations sont le plus souvent utilisées pour informer les parents des progrès de leur enfant (OCDE, 2018).

Encadré 11 : Autres utilisations des évaluations citées par les chefs d'établissement dans l'enquête Pisa 2018

Dans l'Encadré 10 (p. 47), nous avons présenté quelques données issues de l'enquête Pisa 2018 qui montrent que, d'après une majorité de chefs d'établissement interrogés, l'évaluation est utilisée à des fins formatives (pour guider l'apprentissage, adapter l'enseignement, etc.). Au-delà de ces usages formatifs de l'évaluation, celle-ci sert également à piloter les progrès de l'établissement d'une année sur l'autre (78 % des élèves des pays participants sont scolarisés dans un établissement dont le chef d'établissement cite cet objectif) ou encore pour décider du passage ou du maintien des élèves dans un niveau scolaire (72 %). En revanche, en moyenne dans les pays de l'OCDE participant à l'enquête, moins de la moitié des élèves fréquentent un établissement dans lequel l'évaluation sert à regrouper les élèves par groupes de niveaux, à classer l'établissement par rapport à d'autres ou à apprécier l'efficacité des enseignants.

2 Le stress des enseignants lié aux inquiétudes des familles

« Répondre aux inquiétudes des parents d'élèves ou des tuteurs » paraît être « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » une source de stress chez les enseignants en France, déclarée par la moitié des enseignants du premier cycle du secondaire (tandis qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE comme dans les pays représentés, c'est le cas d'un enseignant sur trois environ) et par 70,8 % des enseignants du primaire.

Au Portugal, aussi, les enseignants du collège sont nombreux (62,8 %) à déclarer être stressés face aux inquiétudes des parents d'élèves ou des tuteurs, contrairement à leurs pairs en Australie, en Finlande et aux Pays-Bas (moins d'un enseignant sur quatre dit éprouver ce sentiment de stress).

L'enquête Talis 2018 montre que les enseignants du primaire en France sont les plus nombreux à déclarer cette source de stress, viennent ensuite leurs pairs au Danemark où 53,3 % l'ont déclaré. Par

contraste, les enseignants du Royaume-Uni sont 30,3 % à déclarer ressentir du stress vis-à-vis de la réponse aux inquiétudes des parents d'élèves.

Figure 28 : Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant que répondre aux inquiétudes des parents d'élèves est source de stress « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (en 2018)

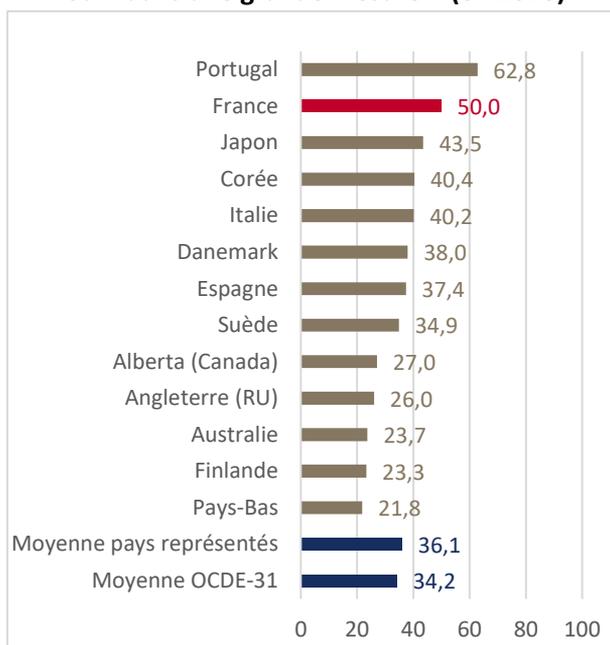
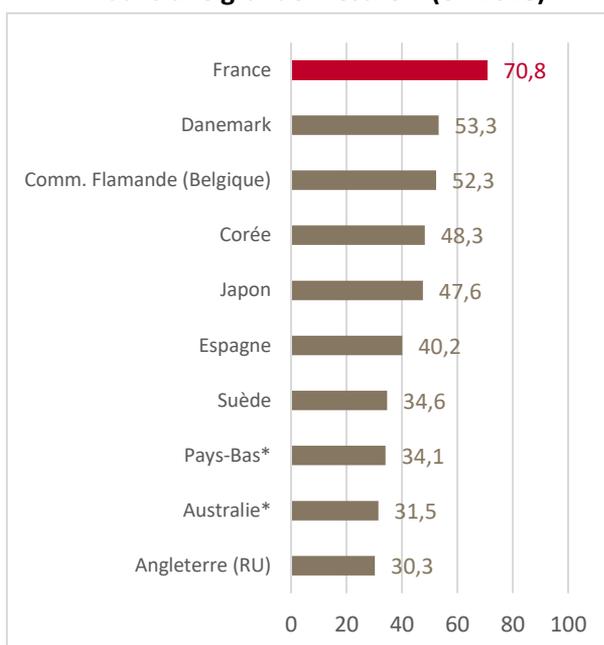


Figure 29 : Pourcentage d'enseignants du primaire déclarant que répondre aux inquiétudes des parents d'élèves est source de stress « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (en 2018)



Note : Question posée : « En considérant votre travail dans cet établissement, indiquez dans quelle mesure les éléments suivants représentent une source de stress pour vous » - « Répondre aux inquiétudes des parents d'élèves ou des tuteurs ». Options de réponse proposées : pas du tout / dans une faible mesure / dans une certaine mesure / dans une grande mesure.

* Le taux de participation est trop bas pour assurer la comparabilité.

Source : données Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

3 Le temps consacré à la communication / coopération avec les parents

Comme nous l'avons déjà précisé, les réglementations en matière d'évaluation de plusieurs pays recommandent aux enseignants de communiquer avec les parents, la plupart du temps sans que la fréquence ne soit explicitée. Cependant, les enseignants du collège de l'échantillon des pays de l'OCDE disent consacrer 1,5 heure hebdomadaire en moyenne pour communiquer et coopérer avec les parents d'élèves ou les tuteurs. Les enseignants français du collège (comme leurs homologues du primaire, d'ailleurs) déclarent y consacrer moins de temps, à savoir 1,1 heure hebdomadaire en moyenne.

Figure 30 : Nombre d'heures moyen, déclaré par les enseignants du premier cycle du secondaire, consacré à la communication et coopération avec les parents d'élèves durant une semaine (en 2018)

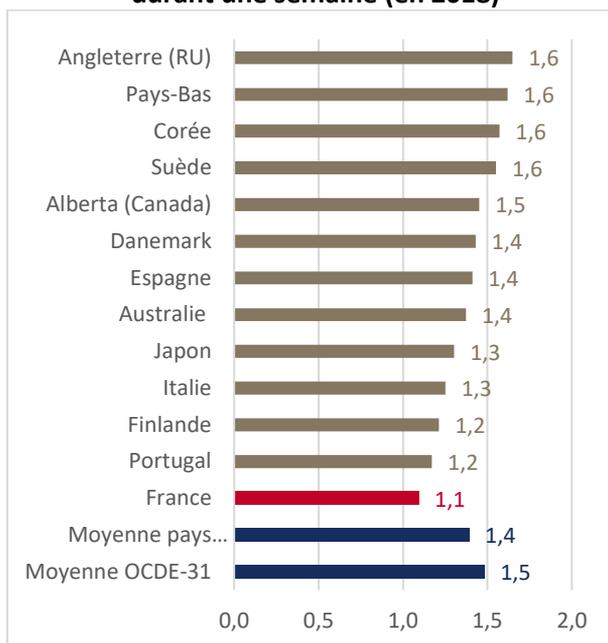
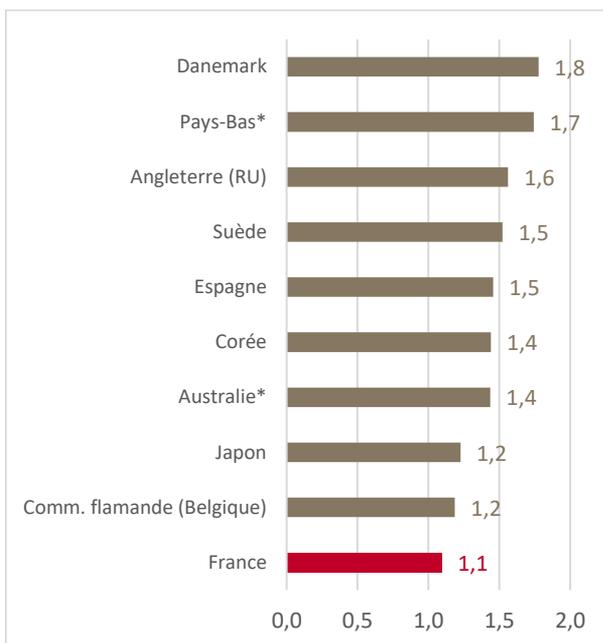


Figure 31 : Nombre d'heures moyen, déclaré par les enseignants du primaire, consacré à la communication et coopération avec les parents d'élèves durant une semaine (en 2018)



Note : Question posée dans l'enquête « Combien d'heures (60 minutes) approximativement avez-vous consacrées aux tâches suivantes durant votre dernière semaine de travail complète dans cet établissement ? (Tenez compte du temps que vous avez consacré à ces tâches en dehors de la journée de classe, le soir ou le weekend) » - « Communication et coopération avec les parents d'élèves ou les tuteurs ».

Les données indiquées pour le premier cycle du secondaire ne concernent que les enseignants à temps plein, tandis que les données indiquées pour le primaire représentent les moyennes de tous les enseignants interrogés, y compris ceux à temps partiel.

* Le taux de participation est trop bas pour assurer la comparabilité.

Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

G. La place de l'évaluation dans la formation des enseignants

Dans l'enquête Talis 2018, les enseignants sont interrogés sur leur formation en matière d'évaluation des apprentissages des élèves : formation initiale et/ou continue déjà suivie et besoins de formation sur leurs pratiques évaluatives.

1 Préparation des enseignants à l'évaluation des apprentissages des élèves au cours de leur formation initiale

Les enseignants en France paraissent être les moins nombreux parmi leurs pairs de l'échantillon des pays Talis à déclarer avoir suivi des cours sur le « contrôle de l'apprentissage et du développement des élèves » lors de leur formation initiale. En effet, 44,7 % des enseignants français du premier cycle du secondaire (contre 69,5 % en moyenne dans les pays de l'OCDE) et 58,1 % des enseignants du primaire le déclarent.

De plus, comme le montrent la Figure 32 et la Figure 33 ci-dessous, 25,8 % des enseignants français du collège et 58,1 % de ceux du primaire déclarent se sentir « bien préparés » ou « très bien préparés »

au contrôle de l'apprentissage et du développement de leurs élèves. Au collège, la proportion est située bien au-dessous de la moyenne des pays représentés (46,5%) et de la moyenne OCDE (52,9%).

Figure 32 : Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant être « bien préparés » ou « très bien préparés » au contrôle de l'apprentissage et du développement des élèves (en 2018)

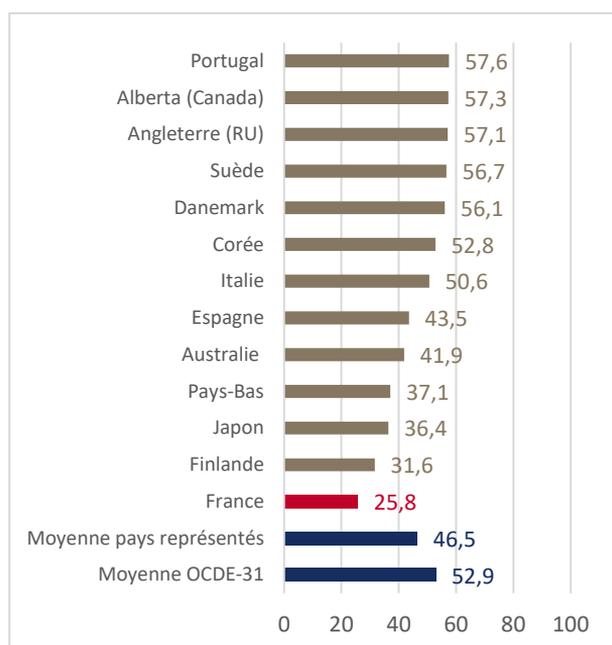
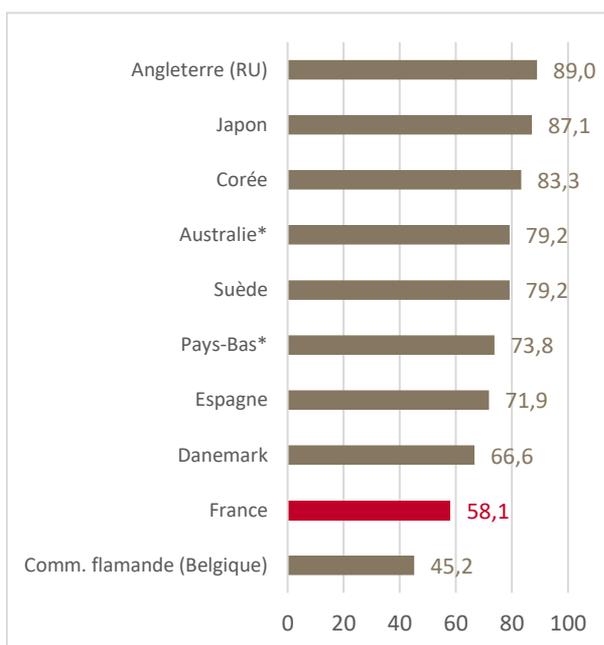


Figure 33 : Pourcentage d'enseignants du primaire déclarant être « bien préparés » ou « très bien préparés » au contrôle de l'apprentissage et du développement des élèves (en 2018)



Note : Question préalable posée dans l'enquête « Les aspects suivants figuraient-ils au programme de <vos études ou de votre formation> dans le cadre institutionnel ? » - « Contrôle de l'apprentissage et du développement des élèves ». Options de réponse : oui / non. Si oui, la question présentée dans les figures ci-dessus était posée : « Indiquez dans quelle mesure vous vous estimiez préparé(e) [pour cet aspect] de la profession d'enseignant ». Options de réponse : pas du tout préparé(e) / peu préparé(e) / bien préparé(e) / très bien préparé(e).

* Le taux de participation est trop bas pour assurer la comparabilité.

Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

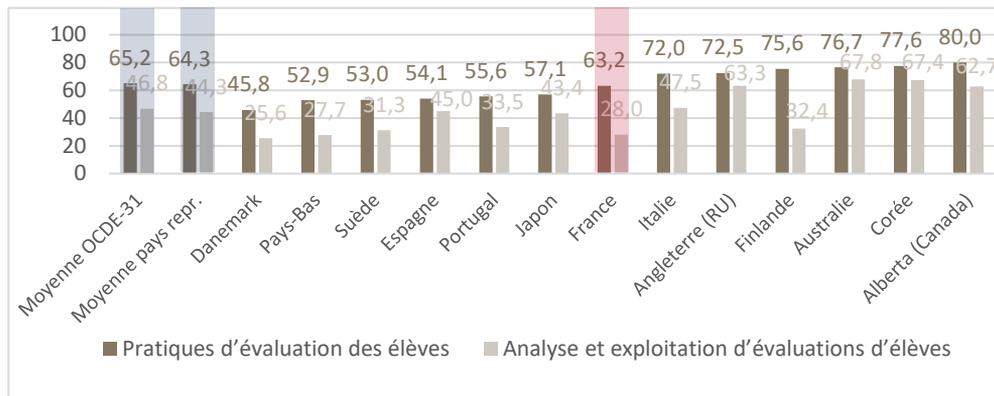
2 Participation des enseignants à des actions de formation continue sur les pratiques d'évaluation

Les pratiques d'évaluation paraissent occuper une place plus importante dans la formation continue des enseignants du premier cycle du secondaire en France que dans leur formation initiale. En effet, 63,2 % d'entre eux déclarent avoir participé, au cours des 12 derniers mois, à une formation continue intégrant les pratiques d'évaluation des élèves. Il existe une disparité de proportions entre les pays de l'échantillon allant de 45,8 % au Danemark à 80 % en Alberta (Canada), sachant que la moyenne des pays représentés est de 64,3 % et la moyenne OCDE est de 65,2%.

S'agissant du CITE 1, 52,5 % des enseignants du primaire en France déclarent avoir suivi, au cours des 12 derniers mois, des formations continues impliquant les pratiques d'évaluation des élèves, tandis qu'en Australie, ils sont 83,7 % à le déclarer.

« L'analyse et l'exploitation d'évaluations d'élèves » occupent une place moins importante (que « les pratiques d'évaluation ») dans les formations continues des enseignants dans tous les pays que nous avons retenus au premier cycle du secondaire et dans presque tous ceux ayant administré l'enquête Talis au niveau primaire en 2018. En France, 28 % des enseignants du collège (soit nettement moins que la moyenne des pays représentés) et 26,3 % de ceux du primaire déclarent les avoir abordées en formation continue durant les 12 derniers mois.

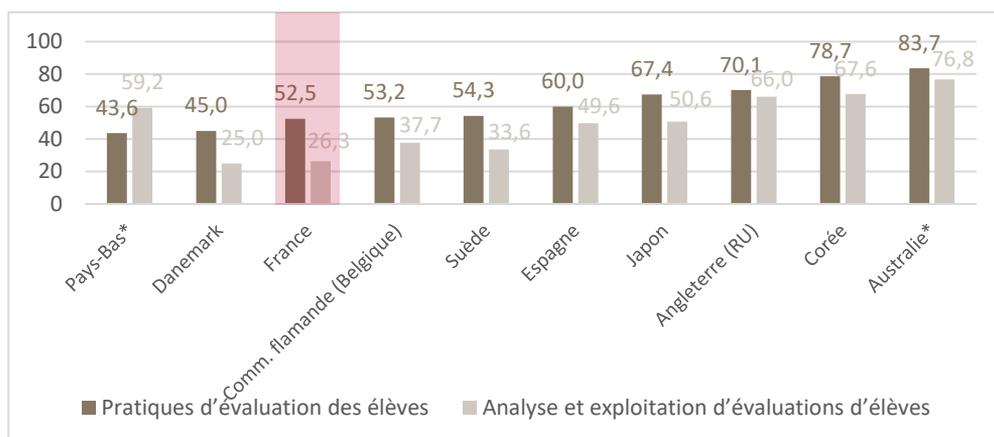
Figure 34 : Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire pour qui les sujets suivants ont été inclus dans les activités de développement professionnel auxquelles ils ont participé ces 12 derniers mois (en 2018)



Note : Question posée « Les éléments suivants figuraient-ils au programme des activités de formation continue auxquelles vous avez participé au cours des 12 derniers mois ? » - « Pratiques d'évaluation des élèves » ; « Analyse et exploitation d'évaluations d'élèves ». Options de réponse : oui / non.

Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

Figure 35 : Pourcentage d'enseignants du primaire pour qui les sujets suivants ont été inclus dans les activités de développement professionnel auxquelles ils ont participé ces 12 derniers mois (en 2018)



Note : Question posée « Les éléments suivants figuraient-ils au programme des activités de formation continue auxquelles vous avez participé au cours des 12 derniers mois ? » - « Pratiques d'évaluation des élèves » ; « Analyse et exploitation d'évaluations d'élèves ». Options de réponse : oui / non.

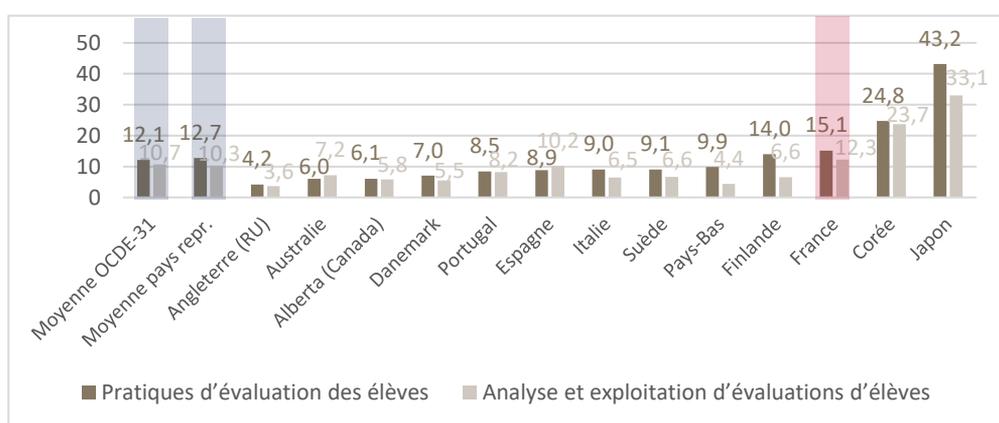
* Le taux de participation est trop bas pour assurer la comparabilité.

Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

3 Besoin des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages des élèves

L'enquête Talis 2018 a interrogé les enseignants de l'échantillon sur leurs besoins en matière de formation continue, notamment en ce qui concerne les pratiques évaluatives et l'exploitation des copies d'élèves. En France, bien que plus de la moitié des enseignants déclarent ne pas se sentir bien préparés aux pratiques d'évaluation des élèves, seuls 15,1 % des enseignants de collège et 14,7 % de ceux du primaire déclarent des besoins importants en formation sur les pratiques évaluatives des élèves, des proportions légèrement au-dessus des moyennes des pays représentés pour le collège (12,7 %) et qui placent la France parmi les pays où ce besoin est le plus exprimé (au niveau CITE 1 comme au niveau CITE 2). À titre de comparaison, en 2013, 13,6 % des enseignants du collège en France avaient exprimé des besoins en formation en matière d'évaluation.

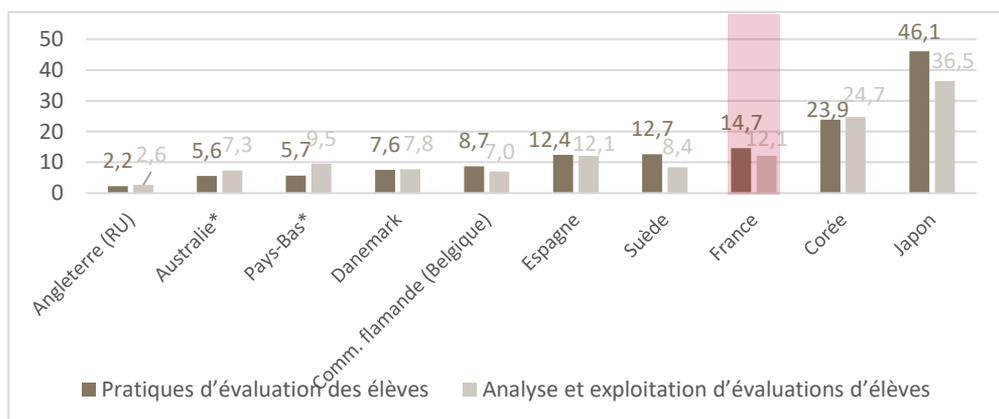
Figure 36 : Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant indiqué un besoin important de développement professionnel dans les domaines suivants (en 2018)



Note : Question posée « Pour chacun des domaines ci-dessous, indiquez dans quelle mesure vous auriez actuellement besoin d'une formation continue. » - « Pratiques d'évaluation des élèves » ; « Analyse et exploitation d'évaluations d'élèves ». Options de réponse : aucun besoin actuellement / faible besoin / besoin moyen / besoin important.

Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

Figure 37 : Pourcentage d'enseignants du primaire ayant indiqué un besoin important de développement professionnel dans les domaines suivants (en 2018)



Note : Question posée « Pour chacun des domaines ci-dessous, indiquez dans quelle mesure vous auriez actuellement besoin d'une formation continue. » - « Pratiques d'évaluation des élèves » ; « Analyse et exploitation d'évaluations d'élèves ». Options de réponse : aucun besoin actuellement / faible besoin / besoin moyen / besoin important.

* Le taux de participation est trop bas pour assurer la comparabilité.

Source : données issues de Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

De même, les enseignants sont relativement peu nombreux à déclarer des besoins de formation sur l'analyse et l'exploitation d'évaluations d'élèves. 12,3 % des enseignants du collège et 12,1 % du primaire l'ont fait, tandis que la moyenne de l'échantillon des pays représentés est de 10,3 % pour le collège et que la proportion d'enseignants déclarant un tel besoin de formation est plus faible dans plupart des pays ayant fait passer Talis au niveau primaire en 2018.

Références

- Blanchet, A. (2004). *Enseignant-e-s et responsables vaudois face aux changements de leur système scolaire. Contribution au bilan final de la mise en œuvre d'EVM* (p. 25) [Enquête URSP Bilan EVM]. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Publications_99-ajd/115_rapport_ursp_2004.pdf
- Chabanon, L., Durand de Monestrol, H., & Verlet, I. (2019). PISA 2018 : Stabilité des résultats en compréhension de l'écrit. *Note d'information de la Depp, 19.49*. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahU-KEWjQodrj84L7AhVDwoUKHalBArgQFnoECBYQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.education.gouv.fr%2Fmedia%2F20966%2Fdownload&usg=AOvVaw2FT8A-gDQA-ytRqPj8GOrd>
- Commission européenne, Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture, *Prospective report on the future of assessment in primary and secondary education*, Publications Office, 2020, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/3774>
- Cnesco. (2014). *L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements : Réglementation et pratiques*. <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2014/12/Comparaison-internationale-sur-l-%C3%A9valuation-Cnesco.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018., Québec, Le Conseil, www.cse.gouv.qc.ca.
- De Ketele, J.-M. (2011). L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 25*, 89-106. Presses universitaires du Midi. <http://journals.openedition.org/dse/1022>
- Site de l'Institut de Corée pour le curriculum et l'évaluation, *Korea Institute for Curriculum and Evaluation* (2022). <https://www.kice.re.kr/main.do>.
- Éduscol. <https://eduscol.education.fr/>
- Eurydice (2022). <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems>
- Fagnant, A. (2023). Les pratiques d'évaluation en classe : des compétences professionnelles pour soutenir l'apprentissage des élèves. Cnesco-Cnam.
- Gauthier, R.-F. & Florin, A. (2016). *Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative* (p. 72). Note Terra Nova. https://tnova.fr/site/assets/files/10834/27052016_-_savoirs_scolaires.pdf?10xfm
- Giroud, P. G., & Tessaro, W. (2009). L'évaluation en classe en Suisse romande : Des politiques aux pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation, 32*(3), 47-76. <https://doi.org/10.7202/1024931ar>
- Lombardi, L. (2017). L'enseignement secondaire supérieur général anglais, italien et français : contribution à la comparaison internationale en éducation et à l'analyse des curriculums. Thèse de doctorat.

OCDE. (2014). *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264214293-fr>

OCDE (2019a), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

OCDE (2019b). Résultats du PISA 2018 – Note par pays : France. *PISA 2018, Volume I-III*, 15. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FRA_FRE.pdf

OCDE (2020a), *TALIS 2018 Results (Volume II) : Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.

OECD (2020b), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>. OECD (2022). Talis FAQ. <https://www.oecd.org/education/talis/talisfaq/>

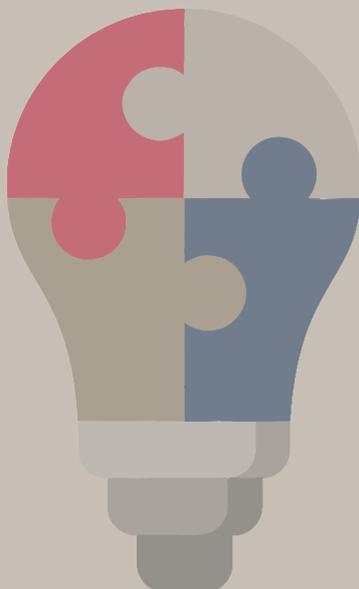
OCDE (non publié), Étude de benchmarking sur les évaluations en classe.

Pisano, M. C. (2023). *Crediti maturità 2023 : Tabella di conversione, punteggio minimo e massimo | Studenti.it*. <https://www.studenti.it/maturita-crediti-scolastici.html>

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (2020). Teaching and Learning International Survey 2018. <https://www.education.gouv.fr/talis-teaching-and-learning-international-survey-2018-9815>.

UNESCO International Bureau of Education. (2013). *Glossary of Curriculum Terminology*. UNESCO International Bureau of Education. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-glossary-curriculum.pdf>

van Zanten, A. & Rayou, P. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Quadrige, PUF.



le **cnam**
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

CENTRE NATIONAL D'ÉTUDE DES SYSTÈMES SCOLAIRES
CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS

41 rue Gay-Lussac - 75005 PARIS
06 98 51 82 75 - cnesco@lecnam.net
www.cnesco.fr



INSPE Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Clermont Auvergne

UNIVERSITÉ CLERMONT AUVERGNE
INSPE DE L'ACADÉMIE DE CLERMONT-FERRAND

36 avenue Jean-Jaurès - 63407 CHAMALIÈRES
04 73 31 71 50
<https://inspe.uca.fr>

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU CNESCO :



www.cnesco.fr



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)