

Document de travail 24-01 — Août 2024

Document de travail

Boîte à outils pour l'auto-évaluation des constellations des Plans mathématiques et français

Conseil d'évaluation
de l'École

Directeur de la publication :
Daniel Auverlot – président
du CEE

Document d'appui
du Comité technique
d'évaluation sur la formation
des enseignants

SOMMAIRE

Texte de cadrage	2
FT1 - Questionnaire d'auto-évaluation des professeurs des écoles en constellation ..	10
FT2 - Questionnaire d'auto-évaluation des formateurs de constellations	15
FT3 - Auto-évaluer la constellation en fin de formation	21
FT4 - Mesurer l'impact de la constellation sur les résultats des élèves	31
FT5 - Suivre et mesurer l'impact de la constellation sur les pratiques enseignantes dans l'école	34
FT6 - Recueillir des traces sur son propre développement professionnel	41
FT7 - Observer en constellation : exemples d'outils et d'observables pour les visites croisées	44
FT8 - Lire les évaluations nationales : leurs résultats et leur usage dans son contexte professionnel	64
FT9 - L'évaluation dans les constellations : les aspects favorables pour la formation	69
FT10 - Les aspects éthiques et pratiques de l'évaluation	75
FT11 - Les références bibliographiques supports dans les fiches techniques	79
FT12 - Quelques pratiques évaluatives transposables dans les constellations	82
FT13 - Un exemple d'évaluation issu du contexte universitaire : l'évaluation de l'enseignement par les étudiants	88
FT14 - Des exemples d'évaluation formative issus du contexte de la formation professionnelle	93
FT15 - Des exemples d'évaluation collaborative et participative issus du contexte du travail social	99

TEXTE DE CADRAGE

La « boîte à outils pour l’auto-évaluation des constellations » publiée sur le [site du Conseil d’évaluation de l’École](#) est un ensemble de documents destinés à être utilisés en priorité par les formateurs (conseillers pédagogiques de circonscription, référents mathématiques de circonscription, référents français de circonscription) pour accompagner la pratique d’une démarche évaluative au cours des formations en constellation déployées auprès des professeurs des écoles dans le cadre des Plans mathématiques (depuis 2018) et français (depuis 2020), et inspirées des Lesson studies. Au-delà de la cible prioritaire que constituent les formateurs, les ressources de la boîte à outils s’adressent également à un public plus large : inspecteurs de l’éducation nationale, directeurs d’école, professeurs des écoles.

Fondée notamment sur une revue de littérature¹, cette boîte à outil a été conçue en considérant qu’il est souhaitable de déployer une démarche évaluative avant, pendant et après la constellation. Celle-ci pourra aussi servir de point d’appui au travail de chaque professeur sur l’évaluation dans sa classe. Elle constitue en soi un élément de formation des enseignants sur l’évaluation des acquis de leurs élèves.

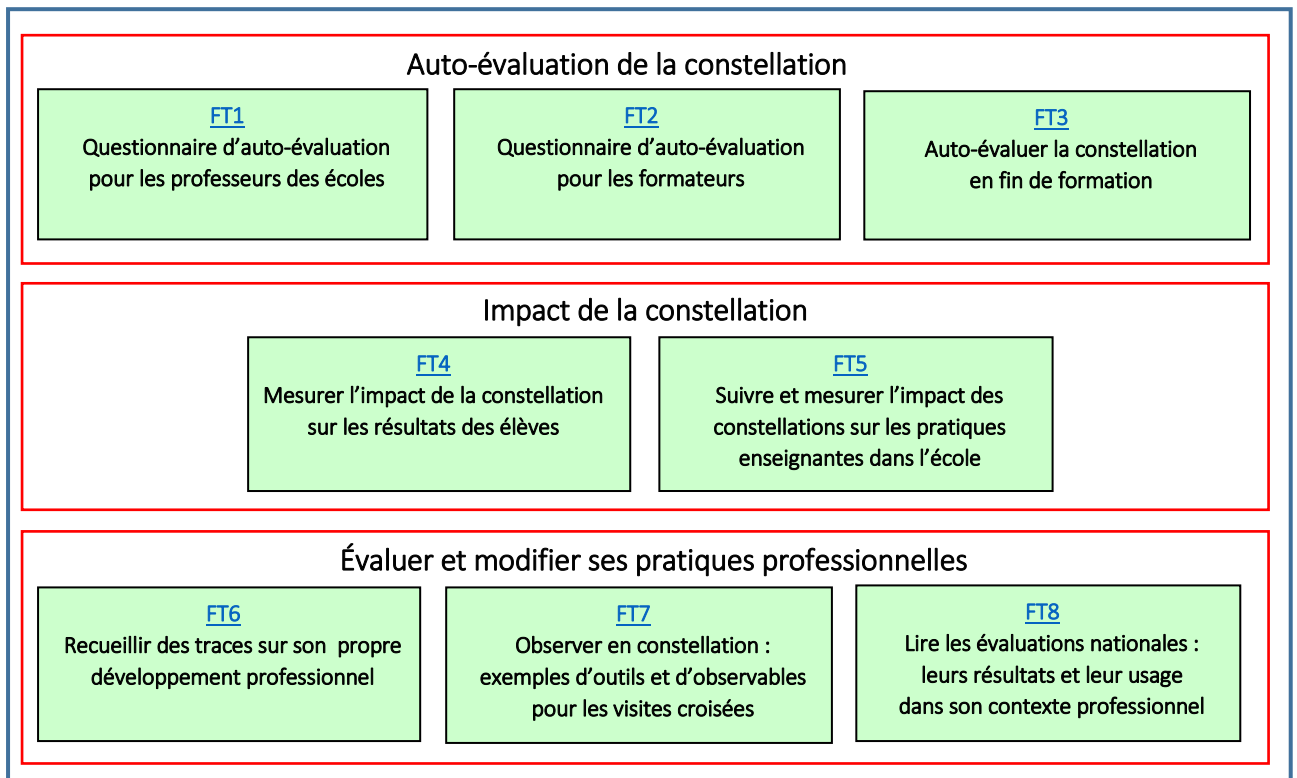
Les lignes qui suivent présentent l’organisation et l’utilisation de la boîte à outils, ainsi que la démarche globale d’auto-évaluation des constellations. En annexes, vous trouverez une présentation plus détaillée du contenu de chaque fiche (annexe 1) ainsi que la liste des membres du groupe de travail ayant contribué à la production de ces documents (annexe 2).

¹ Alban Roblez et Valentin Bailly, [Comprendre les caractéristiques de la Lesson Study pour les constellations des Plans mathématiques et français](#), octobre 2023.

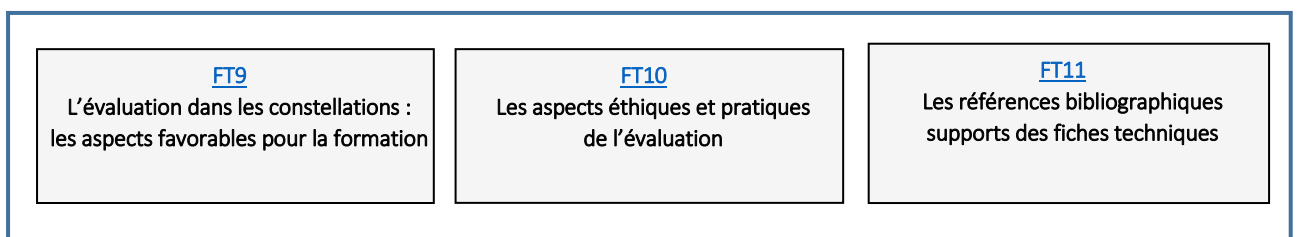
La boîte à outils d'évaluation au complet

Texte de cadrage de la boîte à outils
d'auto-évaluation des constellations

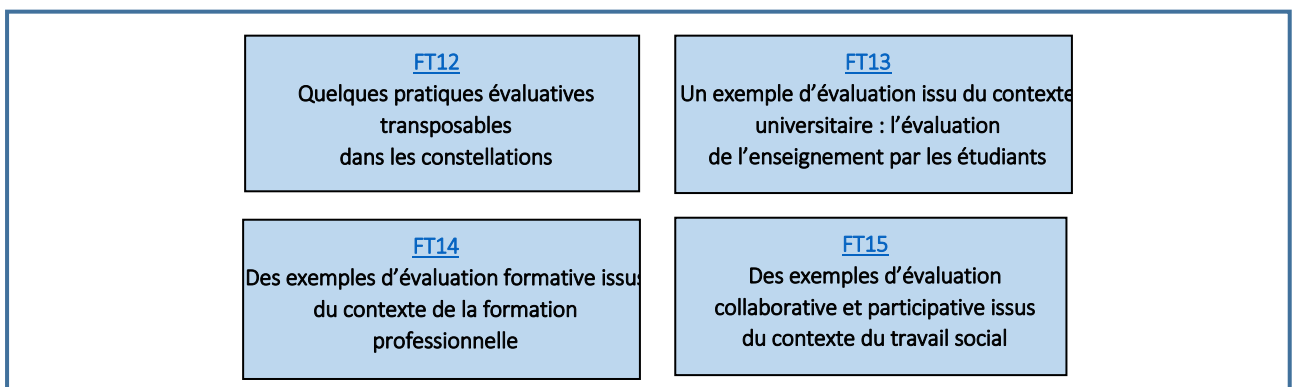
RESSOURCES OPÉRATIONNELLES



RESSOURCES D'APPROFONDISSEMENT



RESSOURCES « EXEMPLES »



L'organisation de la boîte à outils d'évaluation

La boîte à outils d'évaluation est organisée en trois ensembles distincts de ressources :

- des **fiches « Action »**, qui sont des **ressources opérationnelles** portant sur des auto-évaluations à mener pendant la constellation, ainsi que sur l'impact de la constellation sur les élèves et sur les pratiques professionnelles.
 - *Ces ressources sont à destination de tout public (enseignant, formateur, directeur et IEN).*
- des **fiches « Approfondissement »** qui contiennent les aspects théoriques sur l'évaluation, permettant de saisir les cadres scientifiques et éthiques qui ont structuré la boîte à outils pour en optimiser l'utilisation.
 - *Ces ressources d'approfondissement sont prioritairement à destination des formateurs, ouvertes à tout public intéressé.*
- des **fiches « Exemples »** qui illustrent l'utilisation de démarches évaluatives dans d'autres contextes professionnels que celui des constellations.
 - *Ces ressources sont prioritairement à destination des formateurs, ouvertes à tout public intéressé.*

Chaque fiche technique de la boîte à outils débute par un encadré précisant à qui elle s'adresse, à quel objectif elle répond, à quel moment elle peut être utilisée. Ces fiches ont été élaborées dans le cadre d'un groupe de travail inter-catégoriel de façon participative et testées dans plusieurs circonscriptions des académies de Bordeaux, Lille, Lyon et Nancy-Metz durant l'année scolaire 2023-2024 (cf. annexe 2).

L'utilisation de la boîte à outils

Chaque fiche peut être utilisée indépendamment des autres, modifiée ou adaptée, et aucune n'est obligatoire. L'appropriation des fiches par les acteurs de terrain pourra se faire :

- de manière **progressive** : les fiches « Action », qui constituent le premier volet de la boîte à outils, sont des ressources opérationnelles accessibles d'emblée ; les fiches « Approfondissement » et « Exemples », qui nécessitent une plus grande acculturation à l'évaluation, peuvent quant à elles être mobilisées dans un second temps ;
- de manière **différenciée** : selon le contexte d'exercice, les équipes participantes ou bien le niveau d'attente de chacun, le formateur appréciera la manière d'utiliser tout ou partie des fiches de la boîte à outils pour accompagner le processus d'auto-évaluation de la constellation.

Il reste indispensable que chaque document proposé, présenté, partagé avec les enseignants soit accompagné, individuellement ou collectivement, selon l'objectif attendu. Ceci sera de nature à aider les équipes à appréhender le contenu de l'ensemble de ces fiches. **Ainsi, ce processus d'auto-évaluation est conçu comme un objet de formation des enseignants à part entière dans le cadre des constellations.**

La démarche d'auto-évaluation

L'objectif de l'auto-évaluation est de répondre à deux questions évaluatives principales :

- Quel est l'**impact de la formation en constellation sur le développement professionnel des professeurs des écoles**, tant du point de vue de leurs compétences disciplinaires que de leurs gestes professionnels ?
- Quel est l'**impact de la formation des professeurs des écoles sur les résultats de leurs élèves** ?

Pour répondre à ces questions, les fiches techniques proposées (numérotées de 1 à 15) s'inspirent essentiellement de démarches évaluatives pratiquées en formation et mises en évidence dans la revue de littérature sur les *Lesson studies*², à savoir :

- les démarches d'auto-évaluation individuelle ;
- les démarches d'évaluation inspirées de l'évaluation des enseignements par des étudiants ;
- les démarches d'évaluation collaborative et participative ;
- les démarches d'évaluation formative.

² La [fiche technique 11](#) présente l'ensemble des références scientifiques ayant servi à constituer cette boîte à outils.

ANNEXES

ANNEXE 1 : L'ÉCONOMIE GÉNÉRALE EN DÉTAIL

Guidés par le formateur, qui peut lui-même choisir de s'auto-évaluer parallèlement, les professeurs formés peuvent faire le choix d'utiliser individuellement certains outils proposés dans la boîte à outils. Ils peuvent aussi construire collectivement leurs propres outils inspirés des méthodes proposées dans plusieurs fiches.

- *Il sera par exemple intéressant de réaliser un état des lieux des résultats et des progrès des élèves à différents stades pour constater l'évolution de leurs compétences, particulièrement celles ciblées dans la constellation pour apprécier ainsi l'impact progressif de la formation sur les résultats des élèves. Dans cette perspective, une attention particulière est portée à la lecture des résultats des élèves aux évaluations nationales qui fait l'objet d'une fiche spécifique ([cf. FT8](#)).*
- *Une fiche « bilan » ([cf. FT3](#)) est proposée pour la fin de chaque constellation, qui permet de résumer les conclusions de l'ensemble du processus d'auto-évaluation. On notera que la démarche évaluative gagnera à être poursuivie pour évaluer l'impact de la constellation une ou plusieurs années après sa réalisation, à l'aide de la boîte à outils que le formateur pourra encore mobiliser.*
- *Les constellations visant explicitement la construction de collectifs de travail apprenants, il sera également intéressant de voir au sein d'une école comment l'ensemble des constellations suivies par les professeurs, qui ne participent pas toujours aux mêmes formations, qui peuvent être décalées dans le temps et dont les thématiques de travail peuvent être différentes, pourront impacter le travail de l'équipe enseignante. Une fiche est proposée dans cette perspective ([cf. FT5](#)).*

La **boîte à outils d'évaluation** est constituée d'un texte de cadrage et de 15 fiches techniques, organisées en trois ensembles distincts de ressources. La liste qui suit présente une par une chaque fiche technique en indiquant son intitulé et une synthèse de son contenu.

Le cadrage de la démarche d'auto-évaluation

Ce document expose la démarche et présente le contenu de la **boîte à outils destinée aux formateurs pour l'auto-évaluation des constellations des Plans mathématiques et français**.

Les fiches techniques en détail

1. Des fiches « Action »

2.1 Auto-évaluation pendant la constellation

- [FT1. Questionnaire d'auto-évaluation pour les professeurs des écoles.](#) *Ce questionnaire est renseigné pendant une réunion de constellation pour favoriser une prise de conscience et/ou une attention sur des aspects de son développement. Une [version imprimable](#) est disponible.*
- [FT2. Questionnaire d'auto-évaluation pour les formateurs.](#) *Cette fiche technique présente un modèle de questionnaire d'autoévaluation des formateurs de constellations. Il a une visée formative. Une [version imprimable](#) est disponible.*
- [FT3. Auto-évaluer la constellation en fin de formation.](#) *Cette fiche technique permet de dresser un bilan du travail effectué et d'esquisser des perspectives de poursuite ultérieure de la constellation. Une [version imprimable](#) est disponible.*

2.2 Impact de la constellation

- [FT4. Mesurer l'impact de la constellation sur les résultats des élèves.](#) Cette fiche technique poursuit deux objectifs : inciter et aider les enseignants à utiliser l'évaluation des élèves pour mesurer l'impact de la formation des professeurs ; anticiper la question de l'évaluation des élèves en intégrant cette dimension dans le travail de la constellation.
- [FT5. Suivre et mesurer l'impact des constellations sur les pratiques enseignantes dans l'école.](#) Cette fiche propose un cadre pour analyser l'impact que peut avoir la formation en constellation sur les pratiques pédagogiques des professeurs d'une école. Un [tableau de suivi pluriannuel des formations collectives dans l'école](#) est disponible.

2.3 Évaluer et modifier ses pratiques professionnelles

- [FT6. Recueillir des traces sur son propre développement professionnel.](#) Cette fiche présente des conseils ou des méthodes pour recueillir ou récolter des informations sur son développement professionnel, pour les professeurs comme pour le formateur en position de réflexivité.
- [FT7. Observer en constellation : exemples d'outils et d'observables pour les visites croisées.](#) Cette fiche définit ce qu'est un observable et propose cinq exemples d'outils utilisés lors d'une observation croisée en circonscription.
- [FT8. Lire les évaluations nationales : leurs résultats et leur usage dans son contexte professionnel.](#) Cette fiche présente une manière de prendre connaissance des résultats des évaluations nationales, sous la forme de méthodes de lecture et de méthodes d'usage.

2. Des fiches « Approfondissement » : les aspects généraux de l'évaluation, pour comprendre et aller plus loin

- [FT9. L'évaluation dans les constellations : les aspects favorables pour la formation.](#) Cette fiche présente le positionnement du CEE sur l'évaluation.
- [FT10. Les aspects éthiques et pratiques de l'évaluation.](#) Cette fiche présente les réflexions servant de cadre éthique aux pratiques évaluatives générales et aux fiches techniques.
- [FT11. Les références bibliographiques supports des fiches techniques.](#) Cette fiche reprend l'ensemble des références scientifiques et institutionnelles citées ou ayant été inspirantes pour la conception.

3. Des fiches « Exemples »

- [FT12. Quelques pratiques évaluatives transposables dans les constellations. Introduction aux fiches exemples FT13, FT14 et FT15.](#) Cette fiche présente des pistes et des perspectives d'utilisation de pratiques inspirées des trois exemples présentés dans les constellations, en contextualisant les plans théoriques dans lesquels ces pratiques s'ancrent.

- [FT13. Un exemple d'évaluation issu du contexte universitaire : l'évaluation de l'enseignement par les étudiants.](#) *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants peut être inspirante pour élaborer des évaluations dans son propre contexte professionnel.*
- [FT14. Des exemples d'évaluation formative issus du contexte de la formation professionnelle.](#) *L'évaluation formative constitue un ensemble de pratiques évaluatives pouvant être utiles et utilisées en constellations.*
- [FT15. Des exemples d'évaluation collaborative et participative issus du contexte du travail social.](#) *Plutôt que d'interroger individuellement chaque personne participant à la formation à l'aide de questionnaires préconstruits, on propose ici que le groupe définisse collectivement ses critères d'évaluation sur un sujet donné et organise puis réalise lui-même l'évaluation.*

ANNEXE 2 : LE GROUPE DE TRAVAIL CONCEPTEUR DE LA BOÎTE À OUTILS

Mis en place par le Conseil d'évaluation de l'École (CEE), le comité technique d'évaluation (CTE) sur la formation des enseignants, présidé par le Professeur Luc RIA (Ifé), a préconisé en juin 2023 de concevoir des outils d'auto-évaluation des constellations pour les mettre à disposition des acteurs de terrain.

En effet, après une année d'étude exploratoire sur la mise en œuvre des constellations dans une académie, le CTE a constaté que l'impact des constellations sur les pratiques professionnelles des enseignants ne faisait pas l'objet d'une véritable évaluation et que l'impact de la formation sur les résultats des élèves n'était, la plupart du temps, pas mesuré non plus.

Par ailleurs, la revue de littérature « [*Comprendre les caractéristiques de la Lesson Study pour les constellations des Plans mathématiques et français*](#) », rédigée par Alban ROBLET et Valentin BAILLY et publiée par le CEE et l'Ifé en octobre 2023, a mis en lumière l'impact positif sur le développement professionnel des enseignants de la prise en compte de l'évaluation pendant tout le processus de formation.

C'est dans ce contexte que le CTE a mis en place en novembre 2023 un groupe de travail chargé d'élaborer ces outils d'auto-évaluation des constellations à destination des acteurs académiques. En voici la composition :

- Philippe ARZOUMANIAN (IA-IPR, Limoges)
- Lola BELLET (Professeure des écoles, Lyon)
- Véronique BOUSSARIE (CEE)
- Yann BRUYÈRE (DGESCO)
- Axelle CHARPENTIER (DEPP)
- Bruno CLAVAL (IGÉSR)
- Christelle DEVRED (IEN, Lille)
- Olivier FISCHESSE (CEE)
- Marie-Chantal JENNY (CPC, Lille)
- Pierre KESSAS, (IEN, Bordeaux)
- Audrey LEININGER (IA-IPR, Nancy-Metz)
- Laure MAISSE (RMC, Lyon)
- Christophe PRATH (IEN, Lille)
- Christelle RAFFAELLI (DEPP)
- Alban ROBLET (coordination scientifique CEE et Ifé)

QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION DES PROFESSEURS DES ÉCOLES EN CONSTELLATION¹

Pour qui ? Ce questionnaire s'adresse aux professeurs des écoles formés dans une constellation.

Pourquoi ? L'objectif principal de ce questionnaire est de favoriser une prise de conscience et/ou une attention sur des aspects de son développement professionnel. Les réponses fournies peuvent être utilisées pour échanger avec le formateur de la constellation, un pair, le directeur de l'école ou l'inspecteur. En le renseignant plusieurs fois pendant une même constellation, on peut aussi comparer les résultats et mesurer d'éventuels changements².

Parallèlement, de manière facultative (c'est-à-dire lorsque les participants à la constellation donnent leur accord), ce questionnaire peut être partagé avec le formateur, si celui-ci le souhaite, pour lui permettre d'obtenir, à un moment donné, un retour sur le travail effectué en constellation et, ainsi, de réguler son activité afin de répondre au mieux aux besoins et aux attentes exprimés par les professeurs en formation³.

Quand ? Ce questionnaire est renseigné pendant une réunion de constellation, dans son cadre horaire. Il peut être rempli une seule fois ou plusieurs fois dans la même constellation, par exemple pour comparer les résultats et observer des changements, puis comprendre ce qui a pu se passer. Il est important de remplir le questionnaire pendant la constellation, car cette auto-évaluation participe à la formation en établissant une identification et une compréhension sur des aspects en lien avec celle-ci. Ainsi, l'auto-évaluation peut servir d'intermédiaire entre la fin d'un contenu de formation et une discussion entre les enseignants et le formateur sur un ou plusieurs aspects identifiés.

Comment ? Le questionnaire peut être renseigné en ligne en flashant le QR code fourni en page 5 ou sur papier ([version imprimable](#)). Il peut être modifié et adapté en fonction des besoins du formateur ou des attentes des enseignants. Trois séries de questions sont posées pour étudier des aspects du développement professionnel des professeurs des écoles en constellation. En fin de questionnaire, il est possible de télécharger au format PDF les réponses données en cliquant sur l'icône imprimante puis sur « Imprimer les réponses enregistrées ».

[Questions de contexte](#)

[Questions d'autocontrôle](#)

[Questions ouvertes](#)

[Questions d'usage](#)

¹ Cette fiche technique peut être complétée par les fiches suivantes : [fiche n°3 « Auto-évaluer la constellation en fin de formation »](#) pour une lecture-bilan de la constellation ; [fiche n°5 « Mesurer l'impact des constellations sur les pratiques enseignantes dans l'école »](#) pour une lecture décentrée du seul professeur ; [fiche n°6 « Recueillir des traces sur son propre développement professionnel »](#) pour initier des démarches auto-évaluatives en situation professionnelle.

² Pour aller plus loin, on peut se reporter à la [fiche n°9 « L'évaluation dans les constellations : les aspects favorables pour la formation »](#).

³ Pour recueillir un *feedback* sur le travail effectué lors d'une réunion de constellation, le formateur pourra également mobiliser la [fiche n°13 « Un exemple d'évaluation issu du contexte universitaire : l'évaluation de l'enseignement par les étudiants »](#).

QUESTIONS DE CONTEXTE

QUESTION A : À quel moment de la constellation ce questionnaire est-il renseigné ?

EN DÉBUT DE CONSTELLATION

APRÈS QUELQUES SÉANCES

EN FIN DE CONSTELLATION

QUESTION B : Combien votre constellation compte-t-elle de participants ?

QUESTION C1 : Quelle est la discipline de la constellation ?

- Français
- Mathématiques

QUESTION C2 : Quel est le domaine choisi par votre constellation ?

QUESTION C3 : Et plus précisément, quel objet de travail votre constellation a-t-elle choisi ?

QUESTION D1 : Acceptez-vous que vos réponses à ce questionnaire soient transmises **anonymement** à votre formateur afin qu'il puisse avoir un retour sur le travail effectué avec la constellation ?

- Oui POSER LA QUESTION D2
- Non PASSER À LA QUESTION 1

QUESTION D2 : Merci d'indiquer le nom de votre formateur.

QUESTIONS D'AUTOCONTRÔLE

Les trois questions qui suivent visent à préciser le regard que vous avez sur vos attentes ou sur le sens de la formation.

QUESTION 1 : Je considère qu'à ce moment de la formation, j'apprends des éléments en lien avec :

- Les apports didactiques relatifs à l'objet de travail choisi

OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
-----	---------------	-----	-----------

- Mes gestes professionnels

OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
-----	---------------	-----	-----------

- La coopération entre pairs

OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
-----	---------------	-----	-----------

QUESTION 2 : Je considère qu'à ce moment de la formation, la constellation :

- Correspond bien à ce que je m'étais imaginé en termes :

	OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
D'organisation				
De contenus				
De travail en équipe				

- S'adapte bien, selon moi, aux besoins exprimés par le groupe

OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
-----	---------------	-----	-----------

QUESTION 3 : Il me semble, à ce moment-là de la formation, que :

- Je vais pouvoir réinvestir en classe des éléments travaillés durant les réunions de constellation

OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
-----	---------------	-----	-----------

- Je vois déjà des évolutions dans ma pratique

OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
-----	---------------	-----	-----------

- J'ai une plus grande aisance didactique dans ma pratique quotidienne en classe

OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
-----	---------------	-----	-----------

QUESTION 4 : Je trouve intéressant :

	OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
D'observer un pair enseignant lors d'une visite croisée				
D'accueillir des pairs enseignants dans ma classe lors d'une visite croisée				

Retour de lecture : je complète éventuellement mes réponses aux questions ci-dessus.

QUESTIONS OUVERTES

Les trois questions qui suivent viennent poser des éléments de réflexion sur votre pratique, votre rapport à l'objet de travail abordé en constellation et vos perspectives.

QUESTION 5 : Quels exemples viennent illustrer les trois aspects suivants ?

Les gestes professionnels découverts	Les gestes professionnels connus et confortés	Les gestes professionnels remis en cause

QUESTION 6 : Quels exemples viennent illustrer les trois aspects suivants ?

Une difficulté ressentie ou éprouvée vis-à-vis d'un aspect de la discipline	Une connaissance que j'avais avant la constellation et qui se trouve confortée	Une modification dans ma manière d'aborder un aspect de la discipline

QUESTION 7 : Quels exemples viennent illustrer les trois aspects suivants ?

Des éléments de la constellation que je vais certainement réutiliser	Des éléments de la constellation que je sais que je n'utiliserai pas	Des éléments que j'aurais aimé trouver dans la constellation

Je complète éventuellement mes réponses aux questions ci-dessus

QUESTIONS D'USAGE

Les deux questions suivantes viennent interroger les usages, potentiels ou réels, que vous faites actuellement ou que vous ferez d'éléments de la constellation.

QUESTION 8 : Considérez-vous que les outils et méthodes présentés par la formatrice ou le formateur sont directement utilisables dans votre classe ?

OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
Mes raisons :			

QUESTION 9 : Considérez-vous possible de prolonger le travail de la constellation en équipe d'enseignants dans votre école ?

OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
Mes raisons :			

Je complète éventuellement mes réponses aux questions ci-dessus

--

Pour répondre en ligne au questionnaire, cliquer sur le lien suivant ou flasher le QR Code ci-dessous

https://ppe.orion.education.fr/services_men/itw/answer/s/QFWHbTfc46/k/lkrcyZG




QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION DES FORMATEURS DE CONSTELLATIONS

Pour qui ? Cette fiche technique s'adresse aux formateurs de constellations.

Pourquoi ? Cette fiche technique présente un modèle de questionnaire d'autoévaluation des formateurs de constellations. Il a une visée formative¹ : utiliser ce questionnaire vise à obtenir des informations et des connaissances sur la conduite de ses constellations. Ce questionnaire a pour but de favoriser une prise de recul et d'information sur son développement professionnel, dans le cadre de la (ou des) constellation(s) conduite(s), au moment de remplir ce document, afin d'y apporter une régulation (pour la constellation en cours ou une à venir).

Quand ? Cette fiche technique peut être utilisée à n'importe quel moment ; il est toutefois intéressant de l'utiliser au moins deux fois pour une même constellation, par exemple dans une visée comparative.

Comment ? Ce questionnaire peut être renseigné en ligne en flashant le QR code fourni en dernière page ou sur papier ([version imprimable](#)) ; il peut être modifié et adapté en fonction des besoins du formateur. En fin de questionnaire, il est possible de télécharger au format PDF les réponses données en cliquant sur l'icône imprimante  puis sur « Imprimer les réponses enregistrées ». Le questionnaire peut être rempli « à chaud », c'est-à-dire rapidement après la fin d'une réunion ou d'une visite croisée ; « à froid », c'est-à-dire en-dehors d'un créneau de constellation. Il peut être utilisé une seule ou plusieurs fois pendant la conduite d'une même constellation, ou sur chaque constellation conduite. Quatre rubriques sont à renseigner. Ce questionnaire est au seul usage du formateur et n'a pas obligatoirement vocation à être partagé. Il peut servir de support à des échanges entre pairs et avec l'inspecteur de circonscription ainsi qu'à visualiser, améliorer et/ou valoriser des aspects des constellations conduites.

[Questions de contexte](#)

[Questions d'autocontrôle](#)

[Questions ouvertes](#)

[Questions d'usage](#)

¹ Pour aller plus loin, on peut se reporter à la [fiche technique n°14 « Des exemples d'évaluation formative issus du contexte de la formation professionnelle »](#) et à la [fiche technique n°9 « L'évaluation dans les constellations : les aspects favorables pour la formation »](#).

QUESTIONS DE CONTEXTE

QUESTION A : À quel moment de la constellation ce questionnaire est-il renseigné ?

EN DÉBUT DE CONSTELLATION	APRÈS QUELQUES SÉANCES	EN FIN DE CONSTELLATION
---------------------------	------------------------	-------------------------

QUESTION B : Combien la constellation que vous animez compte-t-elle de participants ?

QUESTION C1 : Quelle est la discipline de la constellation ?

- Français
- Mathématiques

QUESTION C2 : Quel est le domaine choisi par les participants de la constellation ?

QUESTION C3 : Et plus précisément, quel objet de travail les participants ont-ils choisi ?

QUESTIONS D'AUTOCONTRÔLE

Ces quatre questions visent à obtenir des informations sur la qualité de la constellation selon votre point de vue.

QUESTION 1 : J'observe à ce moment de la formation un sentiment de compétence ou d'efficacité professionnelle sur :

- Les apports didactiques relatifs à l'objet de travail choisi

OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
-----	---------------	-----	-----------

- Mes gestes professionnels pour conduire les réunions

OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
-----	---------------	-----	-----------

- Mes gestes professionnels pour conduire l'analyse collective des visites ou observations croisées

OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
-----	---------------	-----	-----------

- Mes gestes professionnels pour favoriser une coopération entre pairs

OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
-----	---------------	-----	-----------

QUESTION 2 : Je considère qu'à ce moment de la formation, la constellation :

- Correspond bien à ce que je m'étais imaginé en termes :

	OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
D'organisation				
De contenus				
De travail en équipe				

- Répond bien aux besoins exprimés par le groupe

OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
-----	---------------	-----	-----------

- Facilite la transposition ou l'utilisation des contenus en classe

OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
-----	---------------	-----	-----------

QUESTION 3 : Il me semble, à ce moment-là de la formation, que :

- Les professeurs des écoles vont pouvoir réinvestir en classe des éléments travaillés durant les réunions de constellation

OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
-----	---------------	-----	-----------

- La perception que les professeurs des écoles ont de l'objet de travail choisi a évolué depuis le début de la constellation

OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
-----	---------------	-----	-----------

QUESTION 4 : Pour les professeurs des écoles de cette constellation, je constate qu'ils ont trouvé intéressant :

	OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
D'observer un pair enseignant lors d'une visite croisée				
D'accueillir des pairs enseignants dans leur classe lors d'une visite croisée				

Je complète éventuellement mes réponses aux questions ci-dessus.

--

QUESTIONS OUVERTES

Ces trois questions viennent poser des éléments de réflexion sur votre pratique, votre rapport à la discipline de la constellation et vos perspectives.

QUESTION 5 : Quels exemples viennent illustrer les trois aspects suivants ?

Les gestes professionnels nouveaux pour les professeurs des écoles	Les gestes professionnels identifiés par les professeurs des écoles	Les gestes professionnels remis en question par les professeurs des écoles

QUESTION 6 : Quels exemples viennent illustrer les trois aspects suivants ?

Une difficulté que j'ai ressentie ou éprouvée vis-à-vis d'un aspect de la discipline	Un aspect de la discipline qui se trouve ici conforté pour moi : une difficulté, une appétence, une découverte	Une modification dans ma manière d'aborder un aspect de la discipline

QUESTION 7 : Quels exemples viennent illustrer les trois aspects suivants ?

Des éléments de cette constellation que je vais certainement réutiliser dans une autre	Des éléments de cette constellation que je n'utiliserai plus	Des éléments de cette constellation qui me posent question ou m'interpellent

Je complète éventuellement mes réponses aux questions ci-dessus.

--

QUESTIONS D'USAGE

Les trois questions suivantes viennent interroger les usages, potentiels ou réels, que vous faites actuellement ou que vous ferez d'éléments de la constellation.

QUESTION 8 : Les apports de la recherche mobilisés dans la constellation apparaissent-ils suffisamment utiles aux enseignants ?

OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
Sur quoi se fonde ma réponse ?			

QUESTION 9 : Les outils et démarches en lien avec les apports de la recherche que vous présentez...

	OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
a) ...sont-ils utilisés dans la classe des professeurs des écoles ?				
b) ...conduisent-ils à une transformation des pratiques des professeurs des écoles ?				
Sur quoi se fondent mes réponses ?				

QUESTION 10 : Considérez-vous que votre façon de conduire la constellation et les conditions de sa mise en œuvre sont à même de susciter chez les enseignants l'intérêt de travailler en équipe dans leur école ?

OUI	PARTIELLEMENT	NON	SANS AVIS
Sur quoi se fonde ma réponse ?			

Retour de lecture : Je complète éventuellement mes réponses aux questions ci-dessus.

--

Pour répondre en ligne au questionnaire, cliquer sur le lien suivant ou flasher le QR Code ci-dessous


https://ppe.orion.education.fr/services_men/itw/answer/s/QFWHbTfc46/k/KWtaAID



AUTO-ÉVALUER LA CONSTELLATION EN FIN DE FORMATION

Pour qui ? Cette fiche s'adresse aux professeurs des écoles formés en constellation et aux formateurs des constellations ; elle comporte trois parties et deux questionnaires distincts, le premier à renseigner par les professeurs des écoles, le second par les formateurs.

Pourquoi ? Pour faire le bilan du travail effectué au cours de la formation, favoriser une prise de conscience et/ou une attention sur des aspects de son développement professionnel et envisager les suites possibles à la constellation l'année scolaire suivante.

Comment et quand ? Ces questionnaires peuvent être renseignés en ligne (en flashant les QR codes fournis) ou sur papier ([version imprimable](#)) à l'issue de la formation, idéalement lors de la dernière réunion de constellation. Ils peuvent être modifiés ou adaptés en fonction des besoins des formateurs ou des attentes des enseignants. En fin de questionnaire, il est possible de télécharger au format PDF ses réponses en cliquant sur l'icône imprimante  puis sur « Imprimer les réponses enregistrées ». La lecture des résultats peut faire l'objet d'un échange (inspiré par exemple de l'évaluation des enseignements par les étudiants¹) pour envisager des perspectives d'amélioration et souligner des aspects de la formation. Cet échange serait donc à programmer comme un temps à part entière lors de la dernière réunion de la constellation et donnerait lieu à une synthèse d'auto-évaluation pouvant être élaborée de façon collaborative².

[Établir un bilan global de la formation](#)

[Questionnaire pour les professeurs des écoles](#)

- [Questions de contexte](#)
- [Les temps de formation](#)
- [Les effets en classe](#)
- [Les perspectives](#)
- [Commentaires](#)

[Questionnaire pour les formateurs](#)

- [Questions de contexte](#)
- [Les temps de formation](#)
- [Les effets sur les pratiques](#)
- [Les perspectives](#)
- [Commentaires](#)

¹ Cf. [Fiche n°13](#) : « Un exemple d'évaluation issu du contexte universitaire : l'évaluation de l'enseignement par les étudiants ».

² Cf. [Fiche n°15](#) : « Des exemples d'évaluation collaborative et participative issus du contexte du travail social ».

ÉTABLIR UN BILAN GLOBAL DE LA FORMATION

En fin de formation, il est intéressant de pouvoir rédiger une synthèse de l'auto-évaluation de la constellation. Ce document peut être destiné au formateur pour sa propre utilisation, communiqué à l'ensemble des membres de la constellation ou bien il peut aussi être destiné à l'IEC de circonscription à des fins de pilotage. Ses destinataires doivent être précisés dans le document.

Pour le rédiger, le formateur ou un ou plusieurs membres de la constellation pourra s'appuyer sur l'ensemble des documents évaluatifs déjà produits pendant la formation, issus ou non de la présente boîte à outils. Par ailleurs, cette fiche propose deux questionnaires qui peuvent être renseignés par le formateur et les professeurs des écoles lors de la dernière séance de formation du groupe. Un temps d'échanges sur les différentes réponses peut éventuellement suivre pour prolonger le questionnement individuel et élaborer un bilan collectif.

La synthèse d'auto-évaluation pourra être rédigée en prenant en compte les éléments suivants :

1. Le contexte de la constellation.
2. Les appréciations sur la formation.
3. L'apport des pratiques évaluatives mises en œuvre pendant la constellation le cas échéant.
4. Les effets sur les pratiques en classe.
5. Les effets constatés sur les résultats des élèves.
6. Les perspectives.

QUESTIONNAIRE POUR LES PROFESSEURS DES ÉCOLES

QUESTIONS DE CONTEXTE

QUESTION A : La discipline de la constellation :

- Français
- Mathématiques

QUESTION B : Le cycle de la constellation :

- C1
- C2
- C3
- Mixte

QUESTION C : Les participants de la constellation :

- Exerçaient tous dans la même école
- Exerçaient dans des écoles différentes

QUESTION D1 : Le domaine choisi par la constellation.

QUESTION D2 : Plus précisément, l'objet de travail choisi par la constellation.

QUESTION E : Les questions que se posait la constellation à propos de l'objet de travail.

LES TEMPS DE FORMATION

QUESTION 1 : Quelle est votre appréciation globale sur cette formation en constellation ? Vous êtes :

- Très satisfait(e)
- Plutôt satisfait(e)
- Plutôt pas satisfait(e)
- Pas du tout satisfait(e)

QUESTION 2 : Qu'est-ce que vous avez apprécié, trouvé utile pendant la formation ?

QUESTION 3 : Qu'est-ce que vous n'avez pas apprécié, pas trouvé utile pendant la formation ?

QUESTION 4 : Qu'est-ce que vous auriez aimé trouver et qui n'a pas été proposé ?

QUESTION 5 : Vers quelles ressources la constellation s'est-elle tournée (documents éducol, ouvrages, vidéos, sites, documents fournis par le formateur etc.) ?

QUESTION 6 : Des participants ont-ils partagé des ressources que vous n'avez pas (encore) exploitées dans votre classe ? Si oui, lesquelles ?

QUESTION 7 : Combien d'observations croisées avez-vous effectuées au cours de la constellation ?

QUESTION 8 : Avez-vous trouvé ces observations croisées utiles ?

- Oui, tout à fait
- Oui, plutôt
- Non, plutôt pas
- Non, pas du tout
- NSP

QUESTION 9 : Avez-vous trouvé intéressant de disposer d'outils d'auto-évaluation pendant la constellation, comme par exemple les fiches que propose la boîte à outils ?

- Oui, tout à fait
- Oui, plutôt
- Non, plutôt pas
- Non, pas du tout
- NSP

LES EFFETS EN CLASSE

QUESTION 10 : Y a-t-il quelque chose que vous faisiez et que vous ne ferez plus de la même manière ? Si oui, précisez de quoi il s'agit.

QUESTION 11 : Y a-t-il quelque chose que vous ne faisiez pas et que vous faites maintenant ? Si oui, précisez de quoi il s'agit.

QUESTION 12 : Y a-t-il quelque chose que vous ne faisiez pas et que vous avez envie d'essayer ?
Si oui, précisez de quoi il s'agit.

QUESTION 13 : Constatez-vous déjà des effets de cette formation sur les apprentissages de vos élèves ? Si oui, lesquels ?

LES PERSPECTIVES

QUESTION 14 : Envisagez-vous de poursuivre le travail engagé en constellation dans votre classe, dans votre école ? Si oui, lequel ?

QUESTION 15 : Qu'est-ce qui vous serait utile pour pouvoir poursuivre le travail engagé pendant la constellation ?

QUESTION 16 : Sur quel autre domaine des mathématiques/du français (en fonction de la discipline de la constellation) souhaiteriez-vous prioritairement être formé ?

COMMENTAIRES

QUESTION 17 : Quel est votre avis sur le dispositif « constellation » ?

Points positifs	
Points négatifs	
Améliorations possibles	

QUESTION 18 : Dans le cas où vous souhaiteriez ajouter quelque chose...

--

Pour répondre en ligne au questionnaire, cliquer sur le lien suivant ou flasher le QR Code ci-dessous :

https://ppe.orion.education.fr/services_men/itw/answer/s/QFWHbTfc46/k/r13oZBC



QUESTIONNAIRE POUR LES FORMATEURS DES CONSTELLATIONS

QUESTIONS DE CONTEXTE

QUESTION A : La discipline de la constellation :

- Français
- Mathématiques

QUESTION B : Le cycle de la constellation :

- C1
- C2
- C3
- Mixte

QUESTION C : Les participants de la constellation :

- Exerçaient tous dans la même école
- Exerçaient dans des écoles différentes

QUESTION D1 : Le domaine choisi par la constellation.

QUESTION D2 : Plus précisément, l'objet de travail choisi par la constellation.

QUESTION E : Les questions que se posait la constellation à propos de l'objet de travail.

LES TEMPS DE FORMATION

QUESTION 1 : Quelle est votre appréciation globale dans la conduite de cette formation en constellation ? Vous êtes :

- Très satisfait(e)
- Plutôt satisfait(e)
- Plutôt pas satisfait(e)
- Pas du tout satisfait(e)

QUESTION 2 : Qu'est-ce qui vous a semblé le plus pertinent, le plus utile dans les contenus de cette formation ?

QUESTION 3 : Qu'est-ce qui vous a semblé peu, voire pas pertinent, pas utile dans les contenus de cette formation ?

QUESTION 4 : Qu'est-ce que vous auriez aimé proposer et qui n'a pas été fait ?

QUESTION 5 : Vers quelles ressources avez-vous orienté les enseignants en constellation (documents éducol, ouvrages, vidéos, sites, etc.) ?

QUESTION 6 : Des participants ont-ils partagé des ressources que vous n'avez pas eu l'occasion d'exploiter ? Si oui, lesquelles ?

QUESTION 7 : Combien d'observations croisées avez-vous organisées au cours de la constellation ?

QUESTION 8 : Avez-vous trouvé ces observations croisées utiles ?

- Oui, tout à fait
- Oui, plutôt
- Non, plutôt pas
- Non, pas du tout
- NSP

QUESTION 9 : Avez-vous trouvé intéressant de disposer d'outils d'auto-évaluation pendant la constellation, comme les fiches que propose la boîte à outils ?

- Oui, tout à fait
- Oui, plutôt
- Non, plutôt pas
- Non, pas du tout
- NSP

LES EFFETS SUR LES PRATIQUES

QUESTION 10 : Observez-vous des différences dans les pratiques de classe des enseignants, qu'elles vous soient rapportées à l'oral ou qu'elles soient visibles en visite/observation croisée ? Si oui, lesquelles ?

QUESTION 11 : Dans la conduite de cette formation, y a-t-il quelque chose que vous ne faisiez pas et que vous faites maintenant ? Si oui, précisez de quoi il s'agit.

QUESTION 12 : Dans la conduite des constellations à venir, y a-t-il quelque chose que vous ne faisiez pas et que vous avez envie d'essayer ? Si oui, précisez de quoi il s'agit.

QUESTION 13 : Est-ce que les enseignants en constellation mentionnent des effets sur les apprentissages des élèves de leur classe ? Si oui, lesquels ?

LES PERSPECTIVES

QUESTION 14 : Envisagez-vous de donner un accompagnement ou une suite à la constellation conduite ? Si oui, sous quelle(s) forme(s) ?

QUESTION 15 : Qu'est-ce qui vous serait utile pour soutenir sa mise en œuvre ?

QUESTION 16 : Avez-vous un (des) besoin(s) de formation complémentaire(s) ? Si oui, le(s)quel(s) ?

COMMENTAIRES

QUESTION 17 : Quel est votre avis sur le dispositif « constellation » ?

Points positifs	
Points négatifs	
Améliorations possibles	

QUESTION 18 : Dans le cas où vous souhaiteriez ajouter quelque chose...

Pour répondre en ligne au questionnaire, cliquer sur le lien suivant ou flasher le QR Code ci-dessous :

https://ppe.orion.education.fr/services_men/itw/answer/s/QFWHbTfc46/k/2Pd97dL



MESURER L'IMPACT DE LA CONSTELLATION SUR LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES

Pour qui ? Cette fiche technique s'adresse au professeur des écoles et au formateur de la constellation.

Pourquoi ? Cette fiche technique poursuit deux objectifs :

- Inciter et aider les enseignants à utiliser l'évaluation des élèves pour mesurer l'impact de la formation des professeurs.
- Anticiper la question de l'évaluation des élèves en intégrant cette dimension dans le travail de la constellation.

Quand ? Idéalement pendant la durée d'une constellation, lors de la conception d'une séquence pédagogique de classe.

[L'organisation dans une constellation](#)

[Des exemples de modalités d'évaluation](#)

[Des limites éthiques et pratiques](#)

[Des ressources](#)

L'ORGANISATION DANS UNE CONSTELLATION

Dès le départ de la constellation, il est envisageable d'anticiper la prise en compte de l'évaluation des élèves au sein même du travail de la constellation. Pour cela, en concertation avec le formateur ou l'école, le groupe peut définir des compétences à évaluer ainsi que les évaluations du travail des élèves ou tests communs qui permettraient de mesurer l'impact du travail de la thématique sur leur niveau dans la discipline concernée dans chaque classe impliquée, sur la base d'une situation initiale des élèves de la classe ou de l'école. On retiendra l'importance d'anticiper, au plus tôt de la constellation, la ou les modalités d'évaluation retenues.

À propos de la « situation initiale des élèves » : constat à partir des évaluations nationales ou d'une autre évaluation à construire et réaliser en début de constellation pour faire un diagnostic. Une analyse comparée des résultats des filles et des garçons dans la discipline peut contribuer à affiner le diagnostic, les écarts entre filles et garçons variant fortement et pouvant être inversés d'une école à l'autre.

Éventuelles étapes successives. Le groupe d'enseignants peut choisir dès le début de la formation, quitte à les adapter ultérieurement selon les situations, plusieurs évaluations ou tests à mettre en œuvre dans les classes pour apprécier l'impact de la formation. Chaque évaluation peut cibler la mesure d'une ou plusieurs compétences des élèves sur lesquelles le travail de la constellation pourrait avoir un impact. Un élément à prendre en compte est donc la relation entre les apprentissages en constellation – pour le professeur des écoles – et ceux ciblés dans la classe du même enseignant.

Évaluation en fin de formation. Une évaluation peut de même être construite par le groupe en ciblant une ou plusieurs compétences à évaluer vers la fin ou à l'issue de la constellation. Selon les cas, cette évaluation pourrait être définie dès le début des travaux de la constellation.

Année suivant la formation. L'observation des résultats des élèves aux évaluations nationales d'entrée dans la classe suivante peut être organisée par anticipation, en lien avec le directeur de chaque école concernée. Un retour à chaque enseignant peut ainsi être prévu, de même qu'un retour global aux membres de la constellation au cas où celle-ci perdurerait au-delà de l'année scolaire.

DES EXEMPLES DE MODALITÉS D'ÉVALUATION

1. Tests communs donnés dans toutes les classes de la constellation pendant la même période.
2. Séances de travail différencié des élèves (évaluation formative qui permet de constater les difficultés et les progrès de chaque élève).
3. Évaluations formatives dans le cadre des observations croisées.

DES LIMITES ÉTHIQUES ET PRATIQUES

Limites du caractère évaluatif des résultats des élèves à prendre en considération :

- Les élèves grandissent, évoluent et peuvent progresser indépendamment du fait que leur professeur ait participé à une constellation.
- Il n'est pas toujours possible dans cette configuration de comparer les classes d'un professeur avec d'autres classes « témoins » de professeurs ne suivant pas la formation comme le font des chercheurs pour évaluer une expérimentation.
- D'autres leviers que la constellation peuvent être simultanément développés et interférer positivement sur les résultats des élèves, comme par exemple la mise en œuvre du projet d'école.

Il convient donc de relativiser les progrès des élèves qui peuvent être sans lien avec la constellation. Il est toutefois intéressant, dans une démarche d'auto-évaluation de la formation dispensée aux professeurs, d'observer l'évolution des compétences des élèves.

Les compétences évaluées peuvent être, selon le thème de la constellation, de nature disciplinaire ou transversale.

Une évaluation des compétences psychosociales et du bien-être des élèves peut être recherchée si la thématique retenue a un lien avec ces compétences (travaux de groupes, résolution de problèmes, thématique portant précisément sur l'évaluation des élèves, etc.).

DES RESSOURCES

Pour construire les évaluations des élèves, des ressources sont disponibles :

1. Ressources éducol

- Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture : [lien](#)
- Modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves : [lien](#)
- Principes d'action pour évaluer les acquis des élèves : [lien](#)

2. Problémathèque du CSEN

- [Rechercher un problème - Problémathèque \(problematheque-csen.fr\)](https://problematheque-csen.fr)

3. Items libérés des évaluations nationales (à venir)

4. Construction en cours par la DEPP d'évaluations étalonnées de niveau comparable aux évaluations nationales avec une livraison prévue en 2024-2025

5. Exemples de ressources académiques (liste non exhaustive)

- Guide pratique de l'évaluation de l'académie de Poitiers : [lien](#)
- Ressources pour les constellations en français et en mathématiques de la circonscription de Beaune (académie de Dijon) : [lien](#)
- Ressources produites en constellation dans la circonscription de Fonsorbes (académie de Toulouse) pour le français et les mathématiques (3 pages) : [lien](#)
- Ressources relatives à des items des évaluations nationales, produites par le département du Nord : « Évaluer – Analyser - Agir en français » ([lien](#)) et « Évaluer – Analyser - Agir en mathématiques » ([lien](#))
- Banque d'exercices pour la résolution de problèmes de la circonscription de Saint-Étienne sud (académie de Lyon) : [lien](#)
- Banque de problèmes de l'espace « Maths 64 » (académie de Bordeaux) : [lien](#)
- Etc.

SUIVRE ET MESURER L'IMPACT DE LA CONSTELLATION SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS L'ÉCOLE

Pour qui ? Cette fiche s'adresse en priorité aux directeurs des écoles et aux professeurs des écoles.

Pourquoi ? Cette fiche technique propose un cadre et un outil pluriannuel pour analyser l'impact que peut avoir la formation en constellation sur les pratiques pédagogiques des professeurs d'une école.

Quand ? L'impact des constellations s'envisage en trois temporalités : avant son démarrage, pendant qu'elle se conduit, puis après sa fin. Plus on envisage d'évaluer son impact sur ces différents niveaux, plus on anticipe, seul ou avec les collègues, des possibilités pour observer des effets dans son école. Par ailleurs, disposer d'un outil permettant de faire un état des lieux des différentes formations suivies par les professeurs de l'école permet ultérieurement de réfléchir à l'impact global de ces formations après leur réalisation.

[La constellation recontextualisée](#)

[Les temporalités de l'impact sur l'école et le facilitateur](#)

- [Préparer la constellation : un premier impact](#)
- [Vivre la constellation : un deuxième impact](#)
- [Accompagner la fin de la constellation : un troisième impact](#)

[Un exemple de tableau de bord pluriannuel](#)

LA CONSTELLATION RECONTEXTUALISÉE

La constellation est un modèle de formation mettant la pratique professionnelle au centre des contenus. Le format des constellations peut varier, mais toutes reposent sur deux dimensions : les réunions et les visites ou observations croisées. Les visites ou observations croisées consistent à observer la mise en pratique des contenus pédagogiques de la formation par un ou des pairs. Un de ses objectifs est de contribuer au développement professionnel des enseignants en partant des réalités de la classe et des travaux de la recherche, sur la base d'une démarche de formation originale qui croise pratiques en classe observées et collectif d'apprentissage.

La constellation parie sur le temps d'appropriation de chaque enseignant, en vue d'un impact sur les élèves. C'est bien à l'installation de son propre « temps didactique » (Chopin, 2018) que contribue la constellation : la répétition de gestes d'un pair, la relecture des informations prises lors de la formation, les essais en dehors des temps formels sont autant de leviers pour observer chez soi une « visibilité didactique » (*Idem*) et donc de communiquer dessus.

Le format est, en soi, assez original pour engendrer un impact sur la perception de la profession, notamment en la considérant aussi comme socialisatrice. La constellation implique une coopération entre pairs-enseignants : les méthodes pédagogiques utilisées par le formateur favorisent tout autant un développement du collectif que celui des individus.

La constellation montre la relation entre des ressources internes de chaque enseignant – à savoir ses compétences et connaissances propres, son matériel, son environnement – et des ressources externes comme des concepts et explications scientifiques, des outils pratiques comme les Guides, des personnes comme le formateur. C'est le fait notamment d'alterner des activités, sur un nombre de séances donné, entre « se partager des savoirs et des pratiques » et « prendre le temps d'étudier/d'apprécier un savoir ou/et une pratique », qui vient fonder une des spécificités de la constellation : chaque séance est liée à la précédente comme à la suivante, formant un tout, à l'instar des étoiles pour une constellation stellaire. Cette démarche consistant à valoriser ce qui est présent, en chacun, et à rechercher des propositions extérieures peut se pérenniser.

En synthèse, la constitution d'une constellation repose sur au moins trois éléments :

- 1) un élément didactique attaché à des recherches comme à de la pratique pédagogique par l'intermédiaire d'un pair formateur ;
- 2) un format de formation qui repose sur du collectif de professionnels de l'enseignement reproductible ;
- 3) une démarche qui fait confiance aux temps : celui de chaque enseignant pour appréhender ce qui lui est proposé, celui du séquençage des réunions et des visites croisées, celui de la confiance entre toutes les parties prenantes pour considérer ce qui est proposé et changer/s'approprier/renforcer sa pratique professionnelle.

1. IMPACT SUR LES ENSEIGNANTS

LES TEMPORALITÉS DE L'IMPACT SUR L'ÉCOLE ET LE FACILITATEUR

Dans cette fiche technique, on distingue :

- La durée de la constellation elle-même, qui peut aller jusqu'à 30h00 effectives.
- La période *avant* la première réunion de la constellation, qui peut être constituée de constellation(s) précédente(s) pour certains enseignants.
- La période *après* la dernière réunion de la constellation.

Les deux périodes *avant* et *après* la constellation ont une durée variable et propre à chaque enseignant, ce qui n'est pas le cas de la constellation qui, elle, aura la même temporalité pour tout enseignant qui la constitue. Ce sont ces trois types d'impacts qui seront présentés ici.

L'acteur principal ciblé est qualifié de « facilitateur », ce terme renvoyant à une fonction pédagogique et mobilisatrice d'initiatives dans un collectif enseignant¹. Le facilitateur peut aussi bien être le directeur de l'école, comme leader pédagogique, qu'un enseignant volontaire et moteur.

PRÉPARER LA CONSTELLATION : UN PREMIER IMPACT

La connaissance des constellations permet au facilitateur d'organiser en amont le travail collectif dans son école, à la fois pour préparer les constellations (choix des thématiques par exemple) et pour permettre le retour d'expérience des professeurs déjà formés en constellation auprès de leurs collègues.

En effet, l'enseignant est autant pilote pédagogique de sa classe que membre du collectif que représente son école : son regard et son expertise portent sur les deux niveaux. Ainsi, l'enseignant en constellation peut être porteur non seulement d'attentes le concernant lui et sa classe, mais aussi d'attentes de collègues de l'école ou en lien avec le projet de l'école. Il est envisageable de penser l'articulation avec le travail à venir dans la constellation elle-même, notamment sur le choix de l'objet de travail :

- Si la constellation est composée d'enseignants issus de la même école, voir si le choix est effectué avant la constellation et l'attitude du formateur dans ce cas.
- Si la constellation est composée d'enseignants issus d'écoles différentes, voir comment concilier des attentes différentes si elles ont été anticipées auparavant dans chaque école.

Si la *constellation à venir* est perçue comme une opportunité pour l'enseignant et, par voie de conséquence, pour l'école, cela peut favoriser l'efficacité d'une démarche pédagogique coopérative au sein de l'école, analogue à celle de la constellation ou inspirée de celle-ci.

La constellation peut alors jouer tout autant le rôle d'une évaluation diagnostique des attentes et des besoins de formation, que d'une évaluation stratégique de l'utilisation de cette future formation dans son école. Cette évaluation stratégique se fonderait sur les moyens et les marges de manœuvre disponibles en vue d'encourager les observations entre collègues, les expérimentations à conduire et les espaces de partage en-dehors des temps formels de la constellation. Que cela se traduise dans le projet d'école ou sous une autre forme, il paraît opportun de formaliser d'un commun accord les usages anticipés d'une entrée en constellation.

¹ Pour aller plus loin, la revue de littérature [Comprendre les caractéristiques de la Lesson Study pour les constellations des Plans mathématiques et français](#) (Roblez et Bailly, 2023) et sa note de synthèse ([lien](#)) éditées par le Conseil d'évaluation de l'École présentent les références scientifiques adossées à la fonction du facilitateur, et sa fonction importante en lien avec les constellations.

Pour favoriser ce travail, le facilitateur peut envisager, par exemple, de :

- communiquer aux professeurs un récapitulatif des différentes thématiques déjà abordées en constellation en s'aidant d'un tableau de bord pluriannuel (dont un exemple est présenté à la fin de cette fiche) ;
- diffuser aux enseignants les résultats des élèves à toutes les évaluations nationales ;
- prévoir une réunion ou un document sur les besoins de l'école – qu'il s'agisse des besoins des élèves, de ceux des personnels ou de besoins matériels et organisationnels – pour favoriser la réussite des élèves (cf. par ex. [fiche n°8 « Lire les évaluations nationales : leurs résultats et leur usage dans son contexte professionnel »](#)).

VIVRE LA CONSTELLATION : UN DEUXIÈME IMPACT

Le vécu d'une ou plusieurs constellations peut engendrer un impact sur l'école par la pérennisation ou la poursuite d'activités initiées en formation. Des pratiques partagées, des références identifiées, comme des idées développées en cours de constellation peuvent être utilisables rapidement : ce sont autant d'impacts moins visibles, voire invisibles de l'extérieur, mais qui peuvent avoir une valeur importante pour l'enseignant, et donc pour les élèves et l'école. Ainsi, les professeurs formés en constellation peuvent être désireux d'expérimenter rapidement une découverte, un nouvel acquis ou un outil étudié lors d'une réunion ou observé lors d'une visite croisée. Cette expérimentation peut se traduire de différentes manières : partage du nom d'un chercheur, d'un concept scientifique auprès de collègues de façon informelle, reproduction, voire appropriation d'un geste professionnel ou d'une pratique pédagogique observé chez un pair dans sa classe, prise de notes sur son ressenti².

Le recensement par le facilitateur, le directeur (dans le cas où ce n'est pas la même personne) et l'équipe enseignante de ces impacts peu visibles pourrait être aussi un levier pour favoriser la socialisation professionnelle et/ou l'alimentation d'une dynamique collective au sein de l'école, notamment en identifiant des éléments communs chez les enseignants en formation. Ces éléments fournissent des informations qui peuvent servir autant de repères pour évaluer ce qui change sous la forme de critères que pour identifier des personnes ressources au sein d'une équipe.

Chaque impact identifié en cours de constellation peut être considéré comme un critère d'évaluation : cela vient indiquer ce qui est potentiellement touché ou modifié du fait d'être abordé par la formation, chez n'importe quel enseignant. De la même façon, cela indique qu'un collègue a déjà commencé à identifier des éléments sur ce critère : il repère des indicateurs de modifications, de changements, d'améliorations ou de réflexions qui lui permettent de comprendre qu'il y a un impact.

Dans ce contexte, il est important que le directeur, en sa qualité de pilote pédagogique, soit destinataire des éléments quantitatifs de suivi des différentes formations dont bénéficient les enseignants de son école (nombre de journées de formation effectuées par chaque enseignant,

² À propos du suivi de son développement professionnel, on peut se référer à la [fiche technique n°6 « Recueillir des traces sur son propre développement professionnel »](#).

absences en formation, nombre d'observations croisées réalisées par chacun) : il lui serait ainsi possible de centraliser ces données de suivi recueillies par le(s) formateur(s) dans un outil tel que le tableau de bord pluriannuel présenté à la fin de cette fiche. Cela permettrait au directeur d'avoir une vue à la fois globale et précise des formations suivies par les enseignants de son école ainsi que du contenu de celles-ci.

Sur un plan qualitatif, ce suivi pourrait servir, par exemple en milieu de constellation, à initier un bilan de témoignage des enseignants sur leur formation, à les faire s'exprimer sur les éventuels micro-changements observés ou éléments significatifs pour eux. D'une autre façon, le facilitateur peut aussi initier un réseau d'échanges réciproques de savoirs ou assimilé³.

Tableau 1 - Exemple d'un tableau de réseau d'échanges réciproques de savoirs

Qui propose...	...quoi ?	Qui est intéressé(e) ? Qui souhaite ?	Quand et où ça se passera ?
Lola	La fluence pour les CP-CE	Sophie Alban	Salle des maîtres vendredi de la semaine prochaine
			Lors d'un prochain conseil des maîtres ou conseil de cycle

Sous la forme d'un tableau visible et accessible à tous les enseignants de l'école, des professeurs volontaires s'inscrivent dans les colonnes de gauche pour proposer le partage d'un savoir (disciplinaire, comportemental, de recherche, institutionnel, etc.), les collègues intéressés s'inscrivant dans la colonne correspondante. Dès lors, il ne reste qu'à se fixer un lieu et un horaire dans la dernière colonne. L'inverse est aussi valide : une personne peut souhaiter être formée à un savoir (les colonnes 2 et 3), un collègue peut se proposer dans la première colonne pour répondre à la sollicitation.

Ces deux exemples – un bilan de milieu de formation et un réseau d'échanges réciproques de savoirs – visent à souligner l'importance des expressions entre pairs. Dans la philosophie des constellations, la socialisation professionnelle et le partage des savoirs sont centraux. Plutôt que de piloter seul une continuité de cette dynamique, le directeur peut initier des dispositifs pratiques, soit d'approfondissement – comme le bilan des témoignages – soit de mobilisation – comme le tableau des échanges. En cela, un conseil des maîtres ou un conseil de cycle peut constituer une instance opportune. Cependant, ces pratiques gagnent à être partagées et recueillir l'adhésion du collectif de façon à ne pas être perçues comme une charge supplémentaire.

Ces dispositifs peuvent : servir de recueil des impacts de la ou des constellation(s) en observant des utilisations de contenus ou de gestes professionnels ; servir de base pour identifier et élaborer des critères et des indicateurs qualitatifs pour l'impact de la formation dans l'école.

³ Le Réseau d'Échange Réciproques de Savoirs (RERS) est une méthode conçue dans le milieu de l'éducation populaire, qui consiste à mettre en relation des personnes voulant acquérir un savoir avec celles qui proposent de le transmettre (Fernagu Oudet, 2012; Héber-Suffrin, 2003; Van Den Abeele & Van Den Abeele, 2014).

En effet, la présence de ces informations – dites ou écrites – sont de potentielles manifestations des effets de la constellation sur les enseignants et peuvent ainsi constituer des traces d'un développement professionnel individuel et collectif par l'appropriation et la transmission.

Par ailleurs, ces informations peuvent servir de leviers pour initier des temps d'échanges plus fréquents ou des espaces de partage supplémentaires comme par exemple l'installation ou l'alimentation d'une bibliothèque commune (numérique et/ou physique).

ACCOMPAGNER LA FIN DE LA CONSTELLATION : UN TROISIÈME IMPACT

La fin d'une constellation ne signifie pas l'arrêt des développements enclenchés, qu'ils portent sur le développement professionnel comme sur les dynamiques de coopération ou de communication entre enseignants. Les éléments étudiés et vécus durant cette formation peuvent être pérennisés, en considérant l'appropriation de ceux-ci dans le cadre de son école. C'est distinguer la durée formelle de la formation avec la durée des apprentissages, des pratiques et des envies initiées pendant la formation. Comment ainsi maintenir une dynamique sans changer d'environnement de départ ? Le lien avec la préparation à l'entrée en constellation est important, puisque considérer la formation comme une opportunité au changement au sein de son école peut favoriser des modifications progressives, pendant la formation, facilitant l'identification des actions et des personnes ressources à son issue. Cependant, cela ne fait pas tout.

Le facilitateur peut prolonger la démarche de la constellation : initier un fonctionnement autonome au sein de l'école à partir de réunions d'équipes, de demandes de formations collectives ou en poursuivant une dynamique analogue sur la base de pairs volontaires tournants et d'un thème choisi en équipe qui permettait d'accompagner la fin de la constellation pour une formation entre pairs continue. L'expérience de la constellation peut servir notamment à identifier, de façon collaborative, des besoins ou des demandes – en direction des élèves et/ou des personnels – à prendre en charge, dans des démarches initiées avant, pendant ou après la constellation.

À partir des critères communs élaborés en collectif (voir *supra* « Vivre la constellation »), le facilitateur pourrait impulser une démarche d'évaluation fondée sur des indicateurs répondant à des questions évaluatives comme : *Quels constats fait-on en termes de changements et de modifications, à partir de critères déterminés ? Quelles actions ou quelles régulations souhaite-t-on initier pour poursuivre ou pérenniser la dynamique « constellation » ?*

Ici, la démarche évaluative du facilitateur consisterait par exemple en un recueil des pratiques apprises par les enseignants, des thématiques encore à traiter, des formations collectives demandées (cf. tableau de bord ci-dessous), des résultats des élèves avant et après la constellation. Le plus important étant de contractualiser toute démarche d'évaluation de manière participative, avec les enseignants (et le directeur dans le cas où celui-ci n'est pas le facilitateur). Ceci, afin d'éviter un sentiment d'infantilisation ou de contrôle pour les personnels, et initier une collaboration sur la base d'enjeux communs et porteurs, notamment pour la réussite des élèves.

Un autre type d'accompagnement de la constellation peut relever non pas du facilitateur dans l'école, mais de l'IEN de la circonscription, avec des poursuites de constellation en année n+1 et n+2, sur la base des perspectives établies par les membres de la constellation lors de la séance bilan de la constellation en année n. Par exemple :

- En année n+1 : poursuite de la réflexion engagée définie lors du bilan de l'année n.
- En année n+2 : galerie d'exposition organisée entre constellations en vue d'un partage du fruit du travail mené.

2. ÉTAT DES LIEUX DES FORMATIONS COLLECTIVES DANS L'ÉCOLE

UN EXEMPLE DE TABLEAU DE BORD PLURIANNUEL

[Le tableau de bord suivant](#) vise à organiser le suivi des constellations et des autres formations dont les enseignants d'une école bénéficient sur la durée.

Ce tableau de bord a vocation à être un document collaboratif que les enseignants qui le souhaitent peuvent compléter *via* une plateforme numérique (ENT, apps.education.fr, Resana, etc.). Il peut aussi être renseigné par le directeur de l'école. Il peut être rempli rétrospectivement, notamment dans le cas de l'intégration d'un nouveau collègue professeur au sein de l'école car celui-ci a peut-être vécu auparavant des constellations : en être informé peut aussi permettre d'identifier une personne ressource potentielle.

Pour chaque année scolaire, les items suivants pourront être renseignés ([un document pluriannuel en format Excel adaptable et modifiable](#) est proposé dans la boîte à outils).

Année scolaire 20XX – 20YY				
	Constellation maths suivie	Constellation français suivie	Nombre d'observations croisées réalisées	Autre formation collective suivie
	Préciser cycle et thématique	Préciser cycle et thématiques	Préciser le nombre (toutes disciplines confondues)	Préciser le sujet
Equipe enseignante	Nom directrice / directeur			
	Professeure Mme .			
	Professeur M.			
			
	...			
Nombre annuel de réunions de l'équipe enseignante en lien avec les contenus de formation				
Formations collectives demandées pour cette année scolaire				

RECUEILLIR DES TRACES SUR SON PROPRE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL¹

Pour qui ? Cette fiche pratique s'adresse aux formateurs, aux professeurs des écoles, aux inspecteurs, dès lors que le professionnel souhaite s'auto-évaluer sur son propre développement professionnel.

Pourquoi ? Cette fiche pratique présente des conseils ou des méthodes pour recueillir des traces sur son développement professionnel.

Cette fiche pratique présente des techniques et des propositions pour recueillir des traces aux personnes intéressées par cette démarche. Elle est complémentaire avec les autres fiches techniques.

[Quelque chose de contre-intuitif](#)

[Des techniques de recherche pour recueillir des traces](#)

[Un apport pour analyser ses traces : le temps](#)

QUELQUE CHOSE DE CONTRE-INTUITIF

Recueillir des traces consiste à aller rechercher des informations, parfois claires d'elles-mêmes (comme le cadre horaire d'une formation, communiquée en amont) et parfois pas.

La plupart des informations d'un développement professionnel effectif échappent à la perception quotidienne. En effet, on ne se pose pas à chaque instant ou tous les jours de son travail la question de savoir si quelque chose a changé, même de discret (voire d'invisible), dans la façon de faire.

Or peu d'apprentissages au travail se traduisent par des actions flagrantes, notamment parce que la profession est constituée d'un ensemble de gestes professionnels qui s'acquièrent avec l'expérience et dans l'exercice de la fonction.

De plus, adopter une posture réflexive n'est pas intuitif car il s'agit d'une posture qui consiste à se prendre soi-même comme l'objet de l'attention, à des fins d'éclaircissement ou de compréhension (voire d'auto-évaluation). Dans ce cas, la personne est à la fois celle qui enquête et celle enquêtée : à ceci près qu'elle n'enquête pas sur tout, mais sur des aspects de son travail et de sa formation.

Pour faciliter ces actions réflexives de recueil de traces, voici quelques techniques utilisées dans la recherche.

¹ Il est considéré dès à présent que la notion de « développement professionnel » constitue un contexte de formation propre, entendue comme des apprentissages par et dans l'expérience accompagnés ou secondés par des interventions de formateurs, dans son activité actuelle ou à venir. Ainsi, le développement professionnel est propre à chaque personne professionnelle.

DES TECHNIQUES DE RECHERCHE POUR RECUEILLIR DES TRACES

Ces différentes techniques ont comme point commun de ne pas prendre trop de temps ni d'organisation : mieux vaut répéter plusieurs fois par jour ou par semaine quelque chose, qu'essayer de bien faire d'un seul coup un processus nouveau et élaboré.

- **Le carnet ou journal (de bord ou de route)** : L'intérêt de cette méthode est qu'elle allie un outil matérialisé (le carnet) et un but spécifique de son usage (ici, prendre des notes sur son développement professionnel). Ce carnet ne doit être utilisé, dans un premier temps, que pour prendre des notes sur des éléments de son développement professionnel. Par exemple, avant de rentrer en constellation, rédiger ses attentes à l'égard de cette formation, puis les accompagner d'une justification : *Pourquoi est-ce que j'attends ceci ?* Ces traces écrites de départ pourront être utilisées au milieu, puis vers la fin de la constellation par exemple, pour observer ce qui a changé, ce à quoi la formation a répondu et ce qui reste en attente. Ces rédactions peuvent être accompagnées de photos prises dans la formation ou dans la classe, pour illustrer une réalisation correspondante.
- **La photocopie** consiste à prendre en photographie quelques éléments de base de sa profession ou des éléments didactiques en lien avec la formation. Par exemple : le bureau de classe, la classe, son sac, etc. ; ou les ouvrages-clés, un type d'exercice utilisé, un créneau horaire de l'enseignement sur le planning hebdomadaire. L'intérêt est de prendre à chaque changement (une nouvelle réunion de constellation, un retour de vacances) les mêmes éléments, puis de les comparer. *Qu'est-ce qui a changé ? qu'est-ce qui est resté ?* L'important est de se questionner sur les raisons du changement ou de la permanence, en se demandant ce que cela veut dire de soi, au travail.
- **La vidéoscopie** peut fonctionner dans le même ordre d'idée, à ceci près que la personne filmée, c'est soi-même, notamment dans l'exercice de son travail. En cela, on peut se filmer à chaque séance correspondant à la discipline étudiée en constellation, durant par exemple toute la durée de la formation. La vidéoscopie permet aussi de constituer un support pour analyser, seul ou accompagné, en utilisant un entretien sur la base du visionnage : *Pourquoi ai-je fait ceci à ce moment-là ? À quoi je pensais ? Dans cette interaction, comment je voyais les choses ?* L'entretien soutient de potentielles prises de conscience ou de nouveaux apprentissages, qui serviraient de supports pour accompagner le développement professionnel de la personne.
- **L'entretien entre pairs ou l'entretien réflexif** : Recueillir des traces de son développement professionnel peut être aussi favorisé par l'énonciation et le dialogue. L'énonciation d'abord permet d'exprimer quelque chose. Or dire et s'écouter dire peut favoriser en même temps que l'expression une compréhension de quelque chose : c'est la prise de conscience. En ceci, discuter avec un pair peut être aidant : à deux, une personne joue le rôle de l'interviewer et l'autre de l'interviewé, puis on change les rôles. À trois, une autre personne prend des notes de ce qui se dit puis les donnera à la personne interviewée : elle lui fait part en cela autant de ses propres mots que de sa façon de comprendre les choses. L'entretien peut être enregistré, de façon à pouvoir se réécouter.

- **Un entretien en groupe** peut tout à fait se conduire aussi, notamment pour faciliter le croisement des points de vue et prendre du recul sur ses propres façons de voir.
- **Le portfolio** est un outil mêlant le carnet de route et la photocopie, avec des critères d'observation préparés en plus. Le portfolio permet de conserver en un seul endroit des informations sur son développement professionnel et de formaliser ses analyses à l'aide de critères : c'est la plus-value par rapport aux deux outils cités. Ces critères consistent à anticiper des changements, ici sur son développement professionnel. Ils peuvent provenir : du formateur qui annonce ses objectifs de formation ; de soi-même, qui identifie des changements souhaités ou attendus ; des collègues-pairs qui peuvent fournir des idées ; d'autres sources estimées utiles pour son projet. Le portfolio fonctionne par « à coup » : c'est à son propriétaire de le remplir à son rythme, certains critères se prêtant mieux sur un plus long terme que d'autres. L'intérêt est de rapprocher les différentes informations remplies sur chaque critère, au cours de la formation, pour en tirer des compréhensions sur chacun d'entre eux, et ainsi observer des progrès ou changements positifs par ici, et des manques restants par-là.

UN APPORT POUR ANALYSER SES TRACES : LE TEMPS

Un élément peut aider à analyser les traces : le temps. En effet, toute action « prend du temps ». Cela vaut pour son propre développement professionnel, qui est constitué non seulement par les temps de formation ou d'apprentissage, mais aussi par un temps propre (de compréhension, d'utilisation, d'acceptation, etc.).

De plus, le développement lui-même prend « son » temps, et pour faciliter son déploiement, les contextes de travail doivent favoriser l'essai des actions et des réflexions élaborées en formation.

Enfin, le développement professionnel repose sur une tension temporelle particulière : celle de la rencontre entre les connaissances acquises avec le temps (passé) et les connaissances (re)découvertes en formation (présent) à conduire lorsque le moment viendra dans son contexte (futur).

Savoir que cela est à faire, puis peut être fait dans son contexte professionnel, et enfin que cela a été fait sont trois connaissances différentes et entremêlées.

OBSERVER EN CONSTELLATION : EXEMPLES D'OUTILS ET D'OBSERVABLES POUR LES VISITES CROISÉES

Pour qui ? Cette fiche pratique s'adresse aux formateurs et aux professeurs des écoles, à la suite de la [fiche technique n°6 « Recueillir des traces sur son propre développement professionnel »](#).

Pourquoi ? Cette fiche pratique présente une approche de ce que peut être un observable, puis apporte des exemples d'outils utilisés en constellation pour les recueillir. Des grilles d'observations notamment constituent les principaux exemples, en les recontextualisant dans leur usage : comment et à quelle(s) fin(s) sont-elles utilisées ? Les exemples d'outils et d'observables présentés ne couvrent pas l'ensemble des possibilités et n'ont pas la prétention d'être exhaustifs ; ils servent d'illustrations de pratiques concrètes et peuvent être une source d'inspiration pour l'observation d'autres pratiques.

SOMMAIRE

[Définir un « observable » : vision, perception et mesure](#)

[Deux versants complémentaires en constellation](#)

[Une sélection d'outils utilisés pour observer](#)

- [Outil n°1, une grille d'observation utilisée dans une constellation Mathématiques](#)
- [Outil n°2, un support de cadrage d'une grille d'observation utilisée dans une constellation Français](#)
- [Outil n°3, une feuille de co-observation](#)
- [Outil n°4, une grille d'observation analysant l'activité des élèves / de la classe et les gestes professionnels de l'enseignant](#)
- [Outil n°5, une grille d'observation centrée sur l'activité des élèves](#)
- [Outil n°6 : trois grilles d'observation des stéréotypes de genre](#)

DÉFINIR UN « OBSERVABLE » : VISION, PERCEPTION ET MESURE

La définition unique d'un « observable » n'existe pas, dans la mesure où réfléchir à ce qu'est un observable revient à réfléchir sur le moyen d'observer. Ainsi, une *première acception* serait qu'un observable est ... ce qui est et peut être observé. Cette acception primitive a le mérite d'attirer notre attention sur le sens de **la vue**, qui est l'un des sens les plus privilégiés dans les démarches d'évaluation. Concrètement, la plupart des techniques et des outils d'évaluation reposent sur l'utilisation de notre sens visuel pour « voir », « se rendre compte », des opérations, des mouvements, des situations évalués. Cependant, cette acception primitive en reste à un niveau relatif : tout le monde a sa façon d'observer, dans le sens de « voir les choses ».

Une *deuxième acception* va consolider la première primitive en lui donnant un cadre : celui de **la perception**. Dans ce sens, un observable est le résultat d'une perception dont il est possible de contextualiser la situation, ainsi que l'état de la personne qui perçoit. Sur le plan professionnel par exemple, percevoir en tant qu'enseignant peut expliquer en partie pourquoi et comment ce professionnel va regarder les choses. Il s'agit d'un professionnel qui recherche sciemment des éléments visuels (ce qu'il voit) et audibles (ce qu'il entend) afin de prouver ou de se prouver la présence ou l'absence de quelque chose, notamment chez les élèves : dans leurs comportements, dans leurs productions, dans leurs expressions. Il pourra percevoir ainsi des éléments en progrès chez certains élèves, en comparant ce dont il se souvient d'eux avec ce qu'il perçoit dans la situation. Cette acception appelle par conséquent une attention sur la biographie de la personne : le statut professionnel est une chose, son vécu en est une autre. Le premier vient poser de potentiels observables attendus (que ce soit par les prescriptions, par les habitudes professionnelles du métier, par le besoin d'obtenir des informations pour le bon déroulé de ses activités), tandis que le second vient poser des observables propres à soi. Les deux ne s'excluent pas, au contraire : plusieurs personnes peuvent vouloir rechercher des informations identiques, mais chacune aura ses motifs et ses intentions, ainsi que sa sensibilité. Enfin, ce sont les perceptions communes qui peuvent faciliter le dialogue et des accords pour monter en objectivité, afin par exemple de rechercher une base reconnue et sûre pour, par exemple, prouver, par un observable, quelque chose.

Une *troisième acception* poursuit le sens de cette perception commune en l'organisant à partir d'instrument(s) et d'outil(s) de **mesure**. Mesurer, c'est utiliser un ou plusieurs instruments reconnus dans leur valeur scientifique et/ou technique permettant de prendre de la distance sur sa propre vision (première acception) et ses propres façons de percevoir (deuxième acception) afin d'élaborer ou de rechercher un observable anticipé. Une règle par exemple est un instrument constitué de valeurs scientifiquement accordées (les mètres, centimètres et millimètres généralement) qui fournit, lorsqu'elle est utilisée à bon escient, un observable mesuré : la taille d'un objet. Concrètement, mesurer une information repose sur un étalon de mesure : il s'agit de l'identité de la base instrumentale ou scientifique ou technique qui explique ce qui est mesuré et comment le résultat est obtenu. Partir d'un étalon de mesure commun et clarifié permet d'identifier un observable et ses différentes variables, ce qui permet de contextualiser la mesure de l'observable et d'interpréter ce qui le constitue directement et ce qui peut le constituer¹³.

Reste que la personne qui évalue adopte une posture sur ces différentes acceptions de l'observable : une éthique professionnelle reste systématiquement présente¹⁴.

DEUX VERSANTS COMPLÉMENTAIRES EN CONSTELLATION

Le professionnel en situation d'observer pourrait envisager deux versants complémentaires dans toutes ses démarches d'observation :

- Un plan qui entre par la thématique de travail de la constellation, qui reprend des attentes comme des étalons de mesure à identifier chez les élèves, dans la classe, chez l'enseignant.

¹³ On pourra se référer à la [fiche technique n°8 « Lire les évaluations nationales : leurs résultats et leur usage dans son contexte professionnel »](#) pour des illustrations de variables d'observables en matière de résultats des élèves, par exemple.

¹⁴ On pourra se référer à la [fiche technique n°10 « Les aspects éthiques et pratiques de l'évaluation »](#) où l'observable et ses limites éthiques sont discutés.

- Un plan qui entre par le vécu dans la situation de classe, qui inductivement fait remonter des perceptions et favorise le dialogue sur les pratiques professionnelles, les problèmes professionnels et les instruments ou outils utilisés à des fins d'analyse.

Ces deux versants sont complémentaires dans une constellation, puisqu'il est attendu tout autant un développement professionnel sur les aspects didactiques et pédagogiques qu'une démarche privilégiant les demandes et le vécu de chaque enseignant participant. La clarification de ce qui est recherché lors d'une situation d'observation, qu'elle soit « croisée » ou pendant une réunion ou une autre situation professionnelle, est centrale pour favoriser une implication et une compréhension partagées.

UNE SÉLECTION D'OUTILS UTILISÉS POUR OBSERVER

Dans les pages qui suivent sont proposés à titre d'illustrations cinq outils utilisés en constellation dans plusieurs académies à l'occasion des visites croisées.

1. Une grille utilisée lors d'une observation croisée. *Cet outil est utilisé par le formateur et peut être utilisé par le ou les pairs enseignants, au moment de la conduite de la séance. Il sert de support à l'échange qui s'en suit, sur place ou en décalé, en réunion de la constellation.*
2. Un support de cadrage d'une autre grille utilisée dans le même contexte d'observation croisée. *Cet outil est utilisé par le formateur pour contractualiser la visite croisée à venir avec eux, en présentant ses objectifs et sa préparation, jusqu'à aboutir à la grille utilisée.*
3. Une grille utilisée lors d'une observation croisée entre pairs sur la base d'observables. *Cet outil est utilisé par les professeurs en constellation, lors d'une observation croisée. Elle présente deux séries de neuf observables sur la mise en œuvre de la séance et les relations pédagogiques. Un barème de couleur est accompagné d'encadrés de remarques ou de réflexions pour approfondir.*
4. Une grille utilisée lors d'une ou plusieurs observations croisées, sur la base de l'entrée dans l'écrit. *Cet outil reprend plusieurs critères d'observation : l'activité des élèves, la compréhension de la consigne, les obstacles rencontrés par les élèves, l'ambiance de travail et des éléments sur les gestes professionnels de l'enseignant. Comme son nom l'indique, elle présente des cadres pour favoriser une analyse de la situation, conduisant dans le cas d'une auto-évaluation à proposer des modifications. Une série de questions est présentée pour guider l'observation (acception 2 : la perception).*
5. Une grille utilisée lors d'observations croisées entre pairs. *Cet outil illustre le choix académique de mettre la focale sur l'activité des élèves dans ses différentes phases (accroche, recherche, mise en commun, structuration des savoirs, fixation des savoirs, évaluation) en distinguant ce qui est attendu des élèves et ce qui est effectivement produit par ces derniers afin d'identifier les éventuels écarts.*

OUTIL N°1

Cet outil est utilisé pendant une observation croisée d'une constellation Mathématiques. Elle se conduit sur des temps qui se suivent en lien avec la préparation en réunion et trois types d'observables.

OBSERVATIONS CROISÉES / Situation « » – ... /... /...

Séance n°..... – École : – Classe de – Niveau :

	Faits observés (Paroles, actions, attitudes, postures élèves et PE, etc.)	Conséquences sur le moment de la séance	Propositions/décisions pour la prochaine séance (à faire lors de l'analyse)
Temps 1 : appropriation de la situation et consignes			
Temps 2 : recherche			
Temps 3 : mise en commun			
Temps 4 : institutionnalisation			

OUTIL N°2

Cet outil, utilisé par des formateurs de constellations « Français » en contexte maternelle, recontextualise les objectifs, le déroulé attendu et les préparatifs de l'observation croisée, avant de proposer une grille d'observables.

VISITE CROISÉE (constellation Français : maternelle)

Objectifs de formation pour les PE :

- Questionner, analyser, développer ses pratiques professionnelles (didactiques et pédagogiques),
- Partager des ressources pertinentes et efficaces.

Déroulé :

- Mettre en œuvre une séance préparée en amont,
- Observer (avec des outils),
- Analyser la séance,
- Modifier la séance ou la valider.

Préparer la séance observée sur l'enseignement du vocabulaire

- Construire une séquence sur l'enseignement du vocabulaire en intégrant la démarche préconisée et en liant vocabulaire et syntaxe :
 1. Choix d'un corpus de mots variés (noms, verbes, adjectifs, prépositions) – vous pouvez utiliser les listes de Ph. Boisseau ([lien](#) vers *Le vocabulaire et son enseignement d'éducol* ; [lien](#) vers la liste établie par l'académie de Nancy-Metz).
 2. Contextualisation :
 - a) Proposer une situation pour permettre à l'élève de rencontrer ces mots et de les comprendre dans le contexte,
 - b) Garder une trace de ces mots, les faire « exister » pour l'élève : dessins, photos, écriture des mots (PE).
 3. Décontextualisation :
 - a) Proposer des ateliers pour permettre aux élèves de revoir le vocabulaire plusieurs fois afin de le mémoriser et de l'organiser : lotos, kims, etc. (voir les jeux proposés par Ph. Boisseau : [point 4](#) dans *Le vocabulaire et son enseignement*),
 - b) Réaliser un outil pour garder une trace des mots rencontrés (voir partie les outils : fleur des mots, etc.).
 4. Recontextualisation :
 - a) Proposer des situations pour réutiliser le vocabulaire, dans un autre contexte que celui de la première rencontre,
 - b) Cette étape permet aux élèves d'utiliser le vocabulaire appris dans une situation langagière (en compréhension et en production),
 - c) C'est aussi un premier moment d'évaluation des élèves pour le PE.
- Choisir la séance qui sera analysée (contextualisation / décontextualisation / recontextualisation).
- Définir le PE qui mène et celui qui observe (avec la grille).

Grille d'observation

Observables (à compléter si besoin)

Note : la mise en page peut être modifiée dans son orientation (horizontale/verticale) pour agrandir les cases en une seule face.

Déroulé de la séance par rapport à la fiche de préparation	
Parole du PE <ul style="list-style-type: none">- Passation consigne / Reformulation- Régulation- Utilisation du vocabulaire (corpus)- Syntaxe	
Prise de parole des élèves <ul style="list-style-type: none">- Elèves qui participent ou non- Combien de fois	
Production langagière des élèves <ul style="list-style-type: none">- Mots / phrase (simple, complexe)- Vocabulaire (par rapport au corpus)	
Réussites de cette séance	
Obstacles	
Analyse après la séance	

OUTIL N°3

Cet outil présente une démarche : les professeurs des écoles présents lors de l'observation croisée peuvent choisir de se répartir ou non les observables dans une démarche de co-observation.

Feuille de co-observation

Observables en lien avec la mise en œuvre de la séance

		Ce que j'observe			
					Remarques / réflexions
Observable 1	Temps d'activité effectif des élèves				
Observable 2	L'objectif de la séance a-t-il été clairement explicité ?				
Observable 3	Les élèves sont-ils entrés dans l'activité ?				
Observable 4	L'ambiance de travail était-elle propice aux apprentissages ?				

Observables en lien avec les relations pédagogiques

		Ce que j'observe			
					Remarques / réflexions
Observable 1	Sens de la communication				
Observable 2	Place de l'autonomie dans la mise en œuvre de la tâche				
Observable 3	Rôle du maître dans le travail de groupe				
Observable 4	Passation de la consigne et dévolution de la tâche				
Observable 5	Interactions dans les groupes				

OUTIL N°4

Cet outil est utilisé dans une constellation s'intéressant à la motivation et la rentrée progressive dans l'écrit pour les élèves, en deux parties d'observables : sur les élèves et la classe ; sur les gestes professionnels de l'enseignant et de questions « guide ».

OBSERVATION DES ÉLÈVES / DE LA CLASSE				
Activité des élèves				
Les élèves sont- ils entrés dans l'activité ?	Oui	Oui, mais certains n'en maîtrisent pas les objectifs	Certains ne sont pas du tout entrés dans l'activité proposée	
Si non, pour quelle raison d'après vous ?				
Compréhension de la consigne				
Les élèves ont- ils globalement compris la consigne ?	Oui	Oui, mais une partie des élèves a eu besoin d'un étayage	Non (pourquoi ?)	
Obstacles rencontrés				
Quels obstacles les élèves ont-ils rencontrés ?	Matériel adapté à la situation		Disponibilité des prérequis	
	Disponibilité des outils de référence (cahiers outils / affichages, etc.)		Obstacles langagiers (lexique)	
	Sens de la situation		Autre	
Ambiance de travail				
L'ambiance de travail était-elle propice aux apprentissages ?				

<i>GESTES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNANT</i>		
Planification		
Les objectifs de la séance ont-ils été définis de manière précise ?		
Explicitation		
Les objectifs ont-ils été clairement énoncés / compris par tous les élèves ?	Les modalités ont-elles été précisément données ?	Un retour réflexif sur les objectifs et le travail mené a-t-il été proposé en fin de séance ?
Gestion de l'erreur		
Les erreurs ont-elles été identifiées ?	Quelles exploitations ont été faites des erreurs des élèves ?	
Institutionnalisation		
Quelle trace a été produite qui pourra servir de support pour la suite de la séquence ?	Quels acquis sont évaluables ou ont été évalués à l'issue de la séance ?	La trace produite est-elle conforme avec la trace anticipée ?
Quelles modifications apporteriez-vous à cette séance ?		

OUTIL N°4 (SUITE ET FIN)

Quelques questions « guide » dans l'observation de la séance

Quelle est la place de la séance dans la démarche d'écriture (préparation – planification – mise en mots – révisions) ?

En fonction du rôle de la séance dans la démarche d'écriture, quels sont les outils qui sont mis en œuvre avec les élèves ? Quels sont les outils que peuvent utiliser les élèves ?

Quelles sont les modalités mises en œuvre ?

Quelles sont les modalités de la différenciation ?

Quelle est la place de la dictée à l'adulte / de l'encodage autonome ?

Comment les élèves sont-ils mobilisés sur la tâche ? dans le « projet » d'écriture ?

Quelle est la place de l'autonomie dans la réalisation de la tâche pour les élèves ? est-elle la même pour tous ?

Quelle est la finalisation prévue pour l'écrit ?

Comment l'évaluation de l'écrit est-elle prévue ?

OUTIL N°5

		Objectif de la séance :	
Phase	Durée	Qu'est-ce qui est demandé à l'élève ? De quelle façon ?	Que font ou disent les élèves en réponse ?
Accroche Comment les élèves sont-ils mis en condition d'entrer dans l'activité ? Comment aider les élèves à se repérer, à entrer dans l'activité (consignes données, matériel, etc.) ?			
Recherche Sous quelles formes ?			
Mise en commun Quelles modalités ?			
Structuration des savoirs Sous quelle forme ?			
Fixation des savoirs Exercices d'application directe, de réinvestissement, etc. ?			
Evaluation Quels indicateurs d'atteinte de l'objectif fixé ?			

OUTIL N°6

Ces 3 outils permettent d'observer l'éventuelle présence de stéréotypes pendant une séance d'enseignement, tant du côté de l'enseignant que de celui des élèves.

Utilisation des grilles

Pour objectiver les constats, il est proposé de recueillir des informations quantitatives (utilisation de bâtons pendant l'observation pour compter, mesurer le temps, etc.) et/ou d'apporter des commentaires.

Lors d'une séance d'observation, l'étude simultanée de tous les items par une seule personne n'est ni possible ni souhaitable. Il convient donc de sélectionner au préalable les items que l'on choisit d'étudier.

Ainsi, à l'occasion d'une visite croisée, plusieurs personnes peuvent se partager différents axes d'observation en utilisant des items différents.

Cette grille peut aussi être utilisée par une enseignante ou un enseignant pour observer ses élèves pendant une séance ou pour auto-évaluer son propre enseignement. Dans ces deux cas, il est conseillé de ne retenir que des items faciles à reporter dans le tableau.

Si besoin une captation audio ou vidéo peut être réalisée.

Une fois les items choisis, il est conseillé de n'imprimer que les parties concernées en préservant suffisamment de place dans le tableau pour pouvoir, en fonction de la situation d'observation, reporter les bâtons, inscrire le temps mesuré ou écrire des commentaires.

Pour chacune des grilles les précisions suivantes sur les stéréotypes peuvent guider et faciliter les observations.

Les stéréotypes : aide à l'observation

- ➔ Interroger la diversité des activités et un éventuel positionnement hiérarchique entre les élèves.
- ➔ Questionner les représentations sexistes au travers :
 - du comportement relationnel et affectif (sensible, émotive pour les filles /dominant, rationnel pour les garçons) véhiculant des rôles préconçus (douce, attentionnée pour les filles/ moins émotif, plus réservé pour les garçons) ;
 - de l'habillement (vêtements serrés, révélateurs pour les filles /costumes, vêtements fonctionnels pour les garçons) ;
 - des couleurs (rose pour les filles, bleu pour les garçons) ;
 - de l'apparence physique (mince, soignée pour les filles/musclé, robuste pour les garçons).
- ➔ Questionner les stéréotypes quand ils sont présents dans des documents authentiques.
- ➔ Veiller à l'emploi des noms féminins et masculins de métiers, titres, grades et fonctions.

A. Grille d'observation de l'activité des élèves

Séance de _____

L'observation générale de la classe est divisée en deux parties : une première partie sur des questions factuelles, une deuxième sur des questions plus ouvertes ou interprétatives. On propose ensuite une observation du cas particulier des travaux de groupes. Chaque partie ou item est facultatif.

Date : _____ École : _____ Classe : _____

Heure début : _____ Heure fin : _____

Nombre d'élèves filles : _____ Nombre d'élèves garçons : _____

Première partie : Questions factuelles

Observation générale de la classe	Filles	Garçons
Comment et où sont placés les élèves ? <i>(en îlot, en U, deux par deux, etc.)</i>	Commentaire :	
La répartition des filles et des garçons dans la classe est-elle équilibrée ? <i>(au fond, devant, sur le côté, près de la fenêtre, près du mur)</i>	Commentaire :	Commentaire :
Comment les filles et les garçons prennent-ils la parole ? <i>(Spontanément ? En réponse à une question ? En levant la main ?)</i>	<i>(Facultatif)</i> Nombre de réponses spontanées : Nombre de réponses à une sollicitation : Nombre de réponses après avoir levé la main : _____ Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Nombre de réponses spontanées : Nombre de réponses à une sollicitation : Nombre de réponses après avoir levé la main : _____ Commentaire :
Certains élèves coupent-ils la parole (des filles, des garçons) ? <i>(À qui : des filles ? des garçons ?)</i>	<i>(Facultatif)</i> Nombre de filles ayant coupé la parole : Nombre de filles à qui on a coupé la parole : _____ Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Nombre de garçons ayant coupé la parole : Nombre de garçons à qui on a coupé la parole : _____ Commentaire :

Deuxième partie : Questions ouvertes / interprétatives

Observation générale de la classe	Filles	Garçons
Est-ce que tous les élèves semblent à l'aise dans la classe ? <i>(posture, attention, travail, participation, implication, etc.)</i>	Commentaire :	Commentaire :
Quels sont les élèves qui prennent le plus de risques à l'oral, par exemple de se tromper <i>(au risque du jugement...)</i> ? Au contraire, quels sont les élèves qui se censurent le plus à l'oral <i>(par exemple par crainte de se faire moquer en cas de réponse erronée)</i> ?	<i>(Facultatif)</i> Nombre de réponses avec prise de risque : _____ Nombre de réponses avec mesure : _____ Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Nombre de réponses avec prise de risque : _____ Nombre de réponses avec mesure : _____ Commentaire :
Comment les élèves réagissent-ils à une bonne réponse donnée par une fille ou un garçon ? <i>(les garçons/les filles réagissent-ils/elles à une réponse donnée par un garçon/une fille ?)</i>	Commentaire sur la réaction des filles : -envers les garçons -envers les filles	Commentaire sur la réaction des garçons : -envers les filles -envers les garçons
Comment les élèves réagissent-ils à une mauvaise réponse donnée par une fille ou un garçon ? <i>(les garçons/les filles réagissent-ils/elles à une réponse donnée par un garçon/une fille ?)</i>	Commentaire sur la réaction des filles : -envers les garçons -envers les filles	Commentaire sur la réaction des garçons : -envers les filles -envers les garçons
Ressent-on dans la classe une "compétition" entre les élèves pour accéder à l'oral ? <i>(Entre filles ? Entre garçons ? Entre filles et garçons ?)</i>	Commentaire : -compétition entre filles -compétition des filles envers les garçons	Commentaire : -compétition entre garçons -compétition des garçons envers les filles

Cas particulier des travaux de groupes	Filles	Garçons
Travaux de groupes : quelle est la composition filles/garçons des îlots ?	Commentaire :	
Travaux de groupes : Comment les élèves s'organisent-ils au sein du groupe ? Qui écrit ? Qui fait le point ?	<i>(Facultatif)</i> Nombre de filles qui écrivent : _____ Nombre de filles qui font le point : _____ Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Nombre de garçons qui écrivent : _____ Nombre de garçons qui font le point : _____ Commentaire :
Travaux de groupes : Quelles attitudes adoptent-ils au sein du groupe ? Par exemple, certains élèves restent-ils en retrait ? Certains élèves monopolisent-ils la parole ?	<i>(Facultatif)</i> Nombre de filles en retrait : _____ Nombre de filles qui monopolisent la parole : _____ Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Nombre de garçons en retrait : _____ Nombre de garçons qui monopolisent la parole : _____ Commentaire :

B. Grille d'observation ou d'autoévaluation de l'enseignement

L'observation générale de l'enseignement est divisée en sept parties :

- Le plan de classe
- La parole des élèves
- Les passages au tableau
- L'organisation du travail : cas des travaux de groupes
- Les interventions individualisées auprès des élèves
- Le choix des exercices proposés aux élèves
- Les affichages dans la classe, les documents utilisés durant la séance (textes et images)

1. Séance de mathématiques

Date : _____ École : _____ Classe : _____

Heure début : _____ Heure fin : _____

Nombre d'élèves filles : _____ Nombre d'élèves garçons : _____

Plan de classe	Filles	Garçons
Le plan de la classe occasionne-t-il une répartition homogène des filles et des garçons ? Comment sont agencées les tables (en îlot, en U, deux par deux, etc.) ?	Commentaire :	

Parole des élèves	Filles	Garçons
Est-ce que le temps de parole est équitablement partagé entre filles et garçons ?	<i>(Facultatif)</i> Temps de parole : mn Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Temps de parole : mn Commentaire :
Comment les filles et les garçons prennent-ils la parole ? Spontanément ? En réponse à une question ? En levant la main ?	<i>(Facultatif)</i> Nombre de réponses spontanées : Nombre de réponses à une sollicitation : Nombre de réponses après avoir levé la main : Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Nombre de réponses spontanées : Nombre de réponses à une sollicitation : Nombre de réponses après avoir levé la main : Commentaire :
Intervient-on lorsque certains élèves coupent la parole (des filles, des garçons) ? À qui (des filles, des garçons) ?	<i>Facultatif)</i> - Interventions lorsqu'une fille coupe la parole à un garçon, nombre : - Interventions lorsqu'une fille coupe la parole à une fille, nombre : - Pas d'intervention lorsqu'une fille coupe la parole à un garçon, nombre : - Pas d'intervention lorsqu'une fille coupe la parole à une fille, nombre : Commentaire :	<i>Facultatif)</i> - Interventions lorsqu'un garçon coupe la parole à une fille, nombre : - Interventions lorsqu'un garçon coupe la parole à un garçon, nombre : - Pas d'intervention lorsqu'un garçon coupe la parole à une fille, nombre : - Pas d'intervention lorsqu'un garçon coupe la parole à un garçon, nombre : Commentaire :

Passages au tableau	Filles	Garçons
Les élèves sollicités au tableau pendant la séance sont-ils le plus souvent des filles ou des garçons ?	<i>(Facultatif)</i> Nombre de passages au tableau à la demande de l'élève : Nombre de passages au tableau à la demande de l'enseignant : Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Nombre de passages au tableau à la demande de l'élève : Nombre de passages au tableau à la demande de l'enseignant : Commentaire :
Le temps de passage au tableau est-il réparti équitablement entre les filles et les garçons relativement à la représentativité de chaque sexe ?	<i>(Facultatif)</i> Temps de passage : mn Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Temps de passage : mn Commentaire :

Organisation du travail : cas des travaux de groupes	Filles	Garçons
Travaux de groupes : comment organise-t-on le travail des élèves au sein du groupe ? Qui le décide ? <i>Qui écrit ? Qui fait le point ?</i>	<i>(Facultatif)</i> Nombre de filles qui écrivent : Nombre de filles qui font le point : Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Nombre de garçons qui écrivent : Nombre de garçons qui font le point : Commentaire :
Travaux de groupes : quelle est la composition filles/garçons des îlots ? Est-ce l'objet d'une régulation ?	Commentaire :	

Interventions individualisées auprès des élèves	Filles	Garçons
De quelle façon intervient-on de manière individualisée auprès des élèves ?	<i>(Facultatif)</i> Nombre de <i>retours</i> formatifs (sur la tâche) positifs : Nombre de <i>retours</i> formatifs (sur la tâche) négatifs : Nombre de <i>retours</i> sur la personne positifs : Nombre de <i>retours</i> sur la personne négatifs : Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Nombre de <i>retours</i> formatifs (sur la tâche) positifs : Nombre de <i>retours</i> formatifs (sur la tâche) négatifs : Nombre de <i>retours</i> sur la personne positifs : Nombre de <i>retours</i> sur la personne négatifs : Commentaire :
Comment les élèves auprès de qui on intervient de manière individualisée sont-ils choisis ?	<i>(Facultatif)</i> Nombre de remédiations individuelles : Nombre d'appels de sollicitations, d'interrogations : Nombre de corrections : Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Nombre de remédiations individuelles : Nombre d'appels de sollicitations, d'interrogations : Nombre de corrections : Commentaire :
De quelle façon intervient-on sur le comportement d'un élève ?	<i>(Facultatif)</i> Nombre de <i>retours</i> sur le comportement positifs : Nombre de <i>retours</i> sur le comportement négatifs : Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Nombre de <i>retours</i> sur le comportement positif : Nombre de <i>retours</i> sur le comportement négatifs : Commentaire :

Choix des exercices proposés aux élèves	Filles	Garçons
Est-ce plutôt une fille ou un garçon que l'on interroge lorsque l'on souhaite : - restituer une notion de cours ? - formuler, verbaliser la construction d'un savoir ? - répondre à une question ouverte ou de recherche ?	<i>(Facultatif)</i> Nombre d'interrogations pour restituer une notion de cours : Nombre d'interrogations pour formuler, verbaliser la construction d'un savoir : Nombre d'interrogations pour répondre à une question ouverte ou de recherche : <hr/> Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Nombre d'interrogations pour restituer une notion de cours : Nombre d'interrogations pour formuler, verbaliser la construction d'un savoir : Nombre d'interrogations pour répondre à une question ouverte ou de recherche : <hr/> Commentaire :
Au tableau, est-ce que c'est le même type d'exercices qui est demandé aux garçons et aux filles (calcul, automatismes, raisonnement, rédaction d'une réponse, problèmes, etc.) ?	<i>(Facultatif)</i> Nombre d'interrogations sur le calcul : Nombre d'interrogations sur le raisonnement : Nombre d'interrogations sur la rédaction : Nombre d'interrogations sur des problèmes : <hr/> Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Nombre d'interrogations sur le calcul : Nombre d'interrogations sur le raisonnement : Nombre d'interrogations sur la rédaction : Nombre d'interrogations sur des problèmes : <hr/> Commentaire :

Affichages dans la classe, documents utilisés pendant la séance (textes et images)	Filles		Garçons
Quels sont les rôles assujettis aux filles et aux garçons, aux femmes et aux hommes ?	Sur l'affichage dans la classe : Dans les livres ou documents utilisés :		Sur l'affichage dans la classe : Dans les livres ou documents utilisés :
Quelles représentations des filles et des garçons, des femmes et des hommes ? (habillement, couleur, apparence physique, comportement relationnel et affectif)	Sur l'affichage dans la classe : Dans les livres ou documents utilisés :		Sur l'affichage dans la classe : Dans les livres ou documents utilisés :
Métiers, titres, grades et fonctions utilisés	Noms féminins Sur l'affichage dans la classe : Dans les livres ou documents utilisés :	Noms masculins Sur l'affichage dans la classe : Dans les livres ou documents utilisés :	Noms épicènes Sur l'affichage dans la classe : Dans les livres ou documents utilisés :

2. Séance de français

Date : _____ École : _____ Classe : _____

Heure début : _____ Heure fin : _____

Nombre d'élèves filles : _____ Nombre d'élèves garçons : _____

Plan de classe	
Le plan de la classe occasionne-t-il une répartition homogène des filles et des garçons ? Comment sont agencées les tables (en îlot, en U, deux par deux, etc.) ?	Commentaire :

Parole des élèves	Filles	Garçons
Est-ce que le temps de parole est équitablement partagé entre filles et garçons ?	<i>(Facultatif)</i> Temps de parole : mn <hr/> Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Temps de parole : mn <hr/> Commentaire :
Comment les filles et les garçons prennent-ils la parole ? Spontanément ? En réponse à une question ? En levant la main ?	<i>(Facultatif)</i> Nombre de réponses spontanées : Nombre de réponses à une sollicitation : Nombre de réponses après avoir levé la main : <hr/> Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Nombre de réponses spontanées : Nombre de réponses à une sollicitation : Nombre de réponses après avoir levé la main : <hr/> Commentaire :
Intervient-on lorsque certains élèves coupent la parole (des filles, des garçons) ? À qui (des filles, des garçons) ?	<i>Facultatif</i> -Interventions lorsqu'une fille coupe la parole à un garçon, nombre : -Interventions lorsqu'une fille coupe la parole à une fille, nombre : -Pas d'intervention lorsqu'une fille coupe la parole à un garçon, nombre : -Pas d'intervention lorsqu'une fille coupe la parole à une fille, nombre : <hr/> Commentaire :	<i>Facultatif</i> -Interventions lorsqu'un garçon coupe la parole à une fille, nombre : -Interventions lorsqu'un garçon coupe la parole à un garçon, nombre : -Pas d'intervention lorsqu'un garçon coupe la parole à une fille, nombre : -Pas d'intervention lorsqu'un garçon coupe la parole à un garçon, nombre : <hr/> Commentaire :

Passages au tableau	Filles	Garçons
Les élèves sollicités au tableau pendant la séance sont-ils le plus souvent des filles ou des garçons ?	<i>(Facultatif)</i> Nombre de passages au tableau à la demande de l'élève : Nombre de passages au tableau à la demande de l'enseignant : <hr/> Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Nombre de passages au tableau à la demande de l'élève : Nombre de passages au tableau à la demande de l'enseignant : <hr/> Commentaire :
Le temps de passage au tableau est-il réparti équitablement entre les filles et les garçons relativement à la représentativité de chaque sexe ?	<i>(Facultatif)</i> Temps de passage : mn <hr/> Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Temps de passage : mn <hr/> Commentaire :

Organisation du travail : cas des travaux de groupes	Filles	Garçons
Travaux de groupes : comment organise-t-on le travail des élèves au sein du groupe ? Qui le décide ? <i>Qui écrit ? Qui fait le point ?</i>	<i>(Facultatif)</i> Nombre de filles qui écrivent : Nombre de filles qui font le point : <hr/> Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Nombre de garçons qui écrivent : Nombre de garçons qui font le point : <hr/> Commentaire :
Travaux de groupes : quelle est la composition filles/garçons des îlots ? Est-ce l'objet d'une régulation ?	Commentaire :	

Interventions individualisées auprès des élèves	Filles	Garçons
Comment intervient-on de manière individualisée auprès des élèves ?	<i>(Facultatif)</i> Nombre de <i>retours</i> formatifs (sur la tâche) positifs : Nombre de <i>retours</i> formatifs (sur la tâche) négatifs : Nombre de <i>retours</i> sur la personne positifs : Nombre de <i>retours</i> sur la personne négatifs : <hr/> Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Nombre de <i>retours</i> formatifs (sur la tâche) positifs : Nombre de <i>retours</i> formatifs (sur la tâche) négatifs : Nombre de <i>retours</i> sur la personne positifs : Nombre de <i>retours</i> sur la personne négatifs : <hr/> Commentaire :
Comment choisit-on les élèves auprès de qui on intervient de manière individualisée ?	<i>(Facultatif)</i> Nombre de remédiations individuelles : Nombre d'appels de sollicitations, d'interrogations : Nombre de corrections : <hr/> Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Nombre de remédiations individuelles : Nombre d'appels de sollicitations, d'interrogations : Nombre de corrections : <hr/> Commentaire :
Comment intervient-on sur le comportement d'un élève ?	<i>(Facultatif)</i> Nombre de <i>retours</i> sur le comportement positifs : Nombre de <i>retours</i> sur le comportement négatifs : <hr/> Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Nombre de <i>retours</i> sur le comportement positif : Nombre de <i>retours</i> sur le comportement négatifs : <hr/> Commentaire :

Choix des exercices proposés aux élèves	Filles	Garçons
Est-ce plutôt une fille ou un garçon que l'on interroge lorsque l'on souhaite : <ul style="list-style-type: none"> - restituer une notion de cours ? - formuler, verbaliser la construction d'un savoir ? - faire lire à haute voix une consigne ou un texte court ? - répondre à une question ouverte de compréhension ? 	<i>(Facultatif)</i> Nombre d'interrogations pour restituer une notion de cours : Nombre d'interrogations pour formuler, verbaliser la construction d'un savoir : Nombre d'interrogations pour faire lire à haute voix une consigne ou un texte court : Nombre d'interrogations pour répondre à une question ouverte de compréhension : <hr/> Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Nombre d'interrogations pour restituer une notion de cours : Nombre d'interrogations pour formuler, verbaliser la construction d'un savoir : Nombre d'interrogations pour lire à haute voix une consigne ou un texte court : Nombre d'interrogations pour répondre à une question ouverte de compréhension : <hr/> Commentaire :
Au tableau, est-ce que c'est le même type d'activité qui est demandé aux garçons et aux filles (lire, écrire, oraliser, justifier sa réponse, corriger un exercice, etc.) ?	<i>(Facultatif)</i> Nombre d'interrogations sur la lecture : Nombre d'interrogations pour écrire : Nombre d'interrogations pour oraliser : Nombre d'interrogations pour justifier sa réponse : Nombre d'interrogations pour corriger un exercice : <hr/> Commentaire :	<i>(Facultatif)</i> Nombre d'interrogations sur la lecture : Nombre d'interrogations pour écrire : Nombre d'interrogations pour oraliser : Nombre d'interrogations pour justifier sa réponse : Nombre d'interrogations pour corriger un exercice : <hr/> Commentaire :

Affichages dans la classe, documents utilisés pendant la séance (textes et images)	Filles	Garçons	
Quels sont les rôles assujettis aux filles et aux garçons, aux femmes et aux hommes ?	Sur l'affichage dans la classe : Dans les livres ou documents utilisés :	Sur l'affichage dans la classe : Dans les livres ou documents utilisés :	
Quelles représentations des filles et des garçons, des femmes et des hommes ? (habillement, couleur, apparence physique, comportement relationnel et affectif)	Sur l'affichage dans la classe : Dans les livres ou documents utilisés :	Sur l'affichage dans la classe : Dans les livres ou documents utilisés :	
Métiers, titres, grades et fonctions utilisés	Noms féminins Sur l'affichage dans la classe : Dans les livres ou documents utilisés :	Noms masculins Sur l'affichage dans la classe : Dans les livres ou documents utilisés :	Noms épicènes Sur l'affichage dans la classe : Dans les livres ou documents utilisés :

LIRE LES ÉVALUATIONS NATIONALES : LEURS RÉSULTATS ET LEUR USAGE DANS SON CONTEXTE PROFESSIONNEL

Pour qui ? Cette fiche s'adresse aux professeurs des écoles.

Pourquoi ? Cette fiche présente une manière de prendre connaissance des résultats des évaluations nationales, sous la forme de méthodes de lecture et de méthodes d'usage. Elle peut être abordée avec la [fiche technique n°4 « Mesurer l'impact de la constellation sur les résultats des élèves »](#).

Quand ? La lecture des évaluations nationales peut s'effectuer à tout moment, dès lors que les résultats sont publiés. Idéalement, la lecture s'envisage avant la conception d'une évaluation en classe ou d'une conception pédagogique, pour servir d'inspiration ou de repère aux côtés d'autres sources et outils.

[L'usage des évaluations et des résultats](#)

[Un contexte de développement des évaluations](#)

[Lire les évaluations : identifier les bases](#)

[Lire les résultats d'une évaluation nationale : l'exemple des Repères CM1](#)

L'USAGE DES ÉVALUATIONS ET DES RÉSULTATS

Les résultats des évaluations standardisées et leur interprétation peuvent permettre à un enseignant de déterminer des pistes d'action pédagogique. Il convient toutefois d'en apprécier l'usage, dans un souci éthique et pratique (cf. [fiche technique n°10 « Les aspects éthiques et pratiques de l'évaluation »](#)).

Ainsi, aucun résultat d'évaluation ne remplace l'individu, ni n'explique entièrement le processus d'éducation et d'utilisation des apprentissages de l'élève. La performance d'un élève un jour donné peut varier notamment en fonction de son état physique, affectif ou moral, ou bien des conditions de passation, des supports de travail utilisés. Pour confirmer la performance individuelle de chaque élève, il convient donc de croiser ce résultat avec d'autres évaluations. Toutefois, au niveau d'un groupe d'élèves, des tendances peuvent être dégagées et les étudier peut se révéler utile à l'enseignant.

- **Les évaluations peuvent servir de repères pour initier une méthodologie d'évaluation.**
- **Les résultats peuvent être un étalon de comparaison**, sur une lecture donnée, entre sa classe et une échelle nationale, non pas pour catégoriser les élèves, mais plutôt pour initier une démarche pédagogique en formulant des attentes et des questions à déployer.
- **Les évaluations et leurs résultats donnent une information dont la validité est plausible dans sa classe** et qui peut servir de levier pour aider l'enseignant, l'équipe enseignante, la direction de l'école à identifier les actions de régulation et celles de valorisation à effectuer.

UN CONTEXTE DE DÉVELOPPEMENT DES ÉVALUATIONS

Différents types d'évaluation sont conduits dans le système éducatif en France : dans le quotidien de la classe, menées par l'enseignant lui-même, pour les évaluations nationales, de plus en plus nombreuses, et lors d'évaluations internationales comme TIMSS, PIRLS ou PISA.

La cohérence des évaluations peut être recherchée pour que toutes soient utiles, utilisables et acceptables (cf. [fiche technique n°10 « Les aspects éthiques et pratiques de l'évaluation »](#)) par un professeur des écoles. Dans cette fiche, une focale porte sur les évaluations nationales des acquis et besoins des élèves à l'école.

LIRE LES ÉVALUATIONS : IDENTIFIER LES BASES

Prendre connaissance des résultats d'une évaluation est un exercice de lecture à part entière. Sont associées à toute évaluation :

- Une ou plusieurs **attentes d'évaluation**, soit exposées dans les consignes (orales et/ou écrites), soit implicites.
- Réciproquement, une à plusieurs **questions d'évaluation**, à l'origine des attentes d'évaluation, pour connaître une information jusqu'alors manquante.
- Un ou plusieurs **objets d'évaluation**, qui correspondent à ce qui est à proprement parler évalué : *telles compétences précises, tels gestes à exécuter, telles opérations à exprimer, tel degré de mémorisation à démontrer, etc.*
- Une ou plusieurs **situations d'évaluation**, qui met l'élève en action dans un cadre donné et qui doit permettre à l'objet d'évaluation d'être rendu manifeste (par l'observation, la lecture ou l'écoute notamment).
- Un ou plusieurs **référents d'évaluation**, qui correspondent aux critères et à leurs indicateurs (ce qui est recherché précisément : les attendus, les objectifs) ainsi qu'aux manières de conduire la situation d'évaluation, ce qui inclut la méthodologie utilisée et les outils privilégiés : *utiliser un questionnaire, mettre en situation réelle, expliquer une leçon avec ses mots, etc.*

L'identification de ces éléments permet de constituer la « base » de l'évaluation et de ses résultats, et de déterminer ce qui peut correspondre à son contexte. Après quoi, il est plus facile de répertorier une ou plusieurs informations lues et d'en faire quelque chose. Le référent d'évaluation peut être utile si l'enseignant souhaite reproduire, par exemple, la méthodologie utilisée dans sa propre classe pour comparer et appréhender les résultats nationaux avec ceux obtenus dans sa classe.

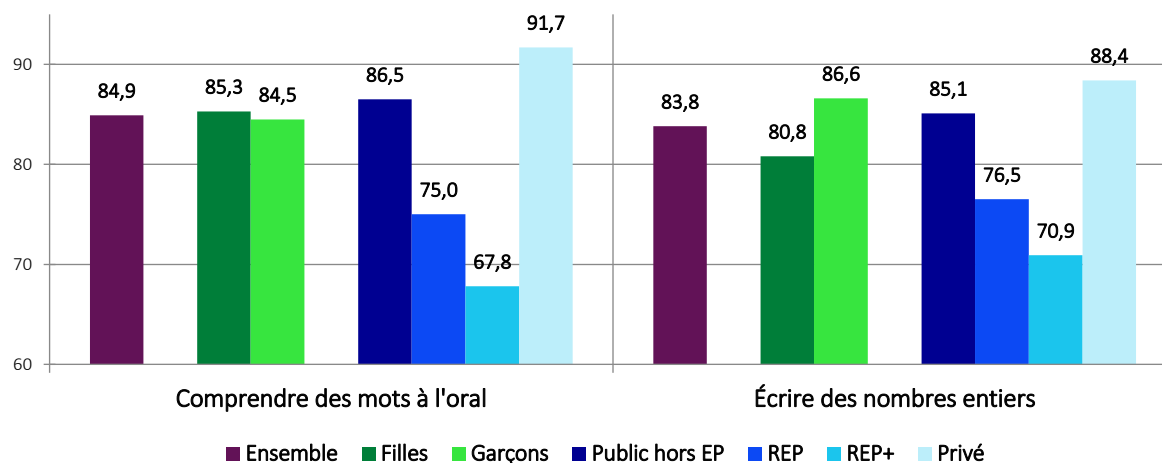
LIRE LES RÉSULTATS D'UNE ÉVALUATION NATIONALE : L'EXEMPLE DES REPÈRES CM1

Avoir identifié les informations de base d'une évaluation permet de lui donner son intérêt de principe. Plus particulièrement, comment approcher les résultats d'une évaluation nationale et en faire un usage dans sa classe ?

Plusieurs méthodes de lecture sont envisageables : lire par catégorie de résultats, lire par domaine évalué, lire par seuils. Voici un exemple d'application aux résultats des évaluations 2023 « Repères CM1 : Premiers résultats » publiés par la DEPP¹.

La méthode « *par catégorie de résultats* » consiste à s'intéresser, pour une discipline (français ou mathématiques) ou un domaine disciplinaire donné (par exemple « Écrire des nombres entiers » en mathématiques ou « Comprendre des mots à l'oral » en français, comme illustré dans le graphique 1 ci-après), aux résultats des élèves en fonction de leur sexe, du secteur d'enseignement (Hors EP, REP, REP+, Privé sous contrat) ou du territoire (rural, péri-urbain, urbain). Cela donne une information pour rechercher une *correspondance de principe* avec son école, sa classe et la discipline interrogée : elle se manifeste par le fait que les résultats lus peuvent correspondre avec son contexte d'exercice de façon générale. À partir de ce niveau de généralité, les informations chiffrées donnent un aperçu de représentation : il est envisageable, en fonction du contexte, qu'ils soient en correspondance avec les résultats des élèves de sa classe. En tant que telle, cette lecture peut favoriser une perception ou une attention ciblée sur les trois catégories de résultats dans sa classe et déclencher des questions évaluatives : **comment les résultats dans les évaluations que je conduis en classe diffèrent-ils d'un élève à un autre selon la discipline ou le domaine disciplinaire, la provenance de l'élève ou son sexe ?**

Graphique 1 : Taux de maîtrise satisfaisante (au-dessus du seuil 2) pour les domaines "Écrire des nombres entiers" et "Comprendre des mots à l'oral" aux évaluations de CM1 2023 selon le sexe et le secteur d'enseignement (en %)



Source : d'après MENJ-DEPP, Repères CM1

Champ : France + COM (hors Wallis et Futuna). Public + Privé sous contrat.

Par exemple, la lecture au niveau national des résultats des filles et des garçons en mathématiques aux évaluations de CE1 montre que la situation des écoles n'est pas uniforme.

¹ En ligne sur le site du ministère : Andreu, S., Bourgeois, C., Conceicao, P., Etève, Y., Gill-Sotty, C., Laskowski, C., Léger, A., Loi, M., Magnino, L., Paul, A., Persem, E., Raffy, G., Rocher, T., Thumerelle, J., Rue, G., & Vourc'h, R. (2023). [Évaluation 2023 Repères CM1—Premiers résultats](#) (Document de travail 2023-E06; Série Etudes, p. 49). DEPP.

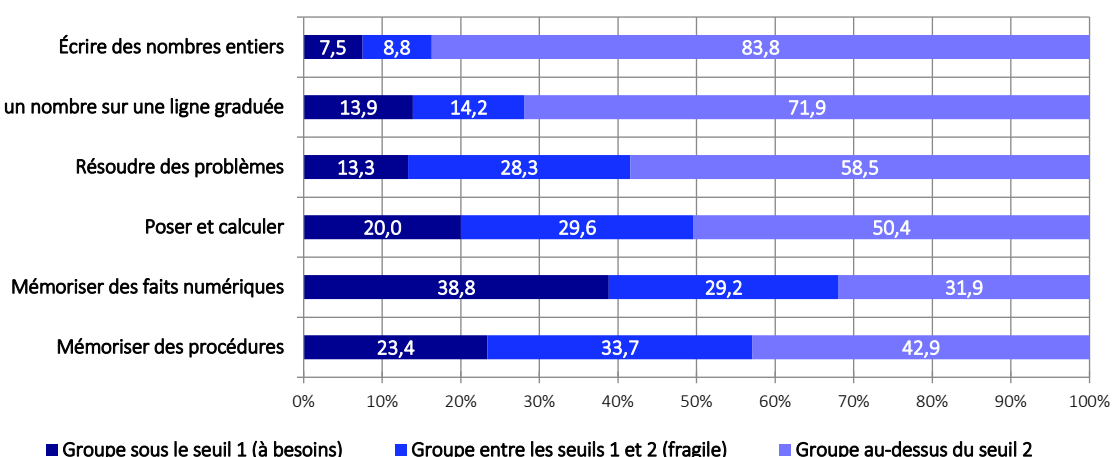
En 2021 en effet, alors qu'au niveau national, en moyenne les résultats des filles sont inférieurs à ceux des garçons, dans près de la moitié des écoles les résultats des filles sont égaux ou supérieurs à ceux des garçons.

L'appréciation de la situation locale permet aux équipes de définir plus précisément une thématique de travail de la constellation.

La méthode « par domaine évalué » consiste à s'intéresser, dans une discipline sélectionnée, à une ou plusieurs spécificités qui peuvent concerner directement les pratiques de classe ou les contenus pédagogiques. En cela, deux attentes de départ peuvent être sources de motivation pour lire les résultats : **soit des difficultés ou des réussites fréquentes sur des aspects précis sont constatées** dans une discipline donnée, comme par exemple la capacité à « trouver des synonymes » dans l'évaluation citée ; **soit la lecture des domaines donne une base pour initier une évaluation en classe**, à des fins de clarification ou de prise d'informations. Dans la première attente, on s'intéresse à un domaine dès le départ, les résultats pouvant servir de source de comparaison pour donner un sens aux résultats dans sa propre classe. Dans la seconde attente, on s'intéresse à un domaine et ses épreuves passées pour observer ses contenus de classe et leurs évaluations, leur relation (ou non) et leur application en vue de concevoir une évaluation dans sa classe.

La méthode « par seuils » consiste à s'intéresser à la façon dont on juge de l'état des connaissances et/ou des compétences de ses élèves et à l'utilisation de ces seuils dans son accompagnement pédagogique. Dans l'étude « Évaluation 2023 Repères CM1 : Premiers résultats », **trois « seuils »** sont utilisés pour catégoriser les élèves : seuil 1 « à besoins », entre seuils 1 et 2 « fragile » et au-dessus du seuil 2 (voir graphique 2 ci-dessous)².

Graphique 2 : Répartition dans les groupes de niveau en mathématiques aux évaluations de CM1 2023 (en %)



Source : MENJ-DEPP, Repères CM1

Champ : France + COM (hors Wallis et Futuna). Public + Privé sous contrat.

² L'étude précitée présente la méthodologie de détermination des seuils, laquelle montre toute la complexité d'élaborer une base de jugement robuste.

À l'échelle d'une classe, le jugement de l'enseignant sur le niveau de ses élèves au regard de ces résultats peut se fonder : sur un outil ou un document qui présente un barème ou des critères, sur une appréciation d'un état de la personne (maîtrise d'une compétence, mise en situation) ou sur une comparaison entre élèves d'une même classe ou de classes distinctes (classes d'années antérieures ou celles de collègues).

Ainsi, dans sa classe, l'enseignant peut utiliser les trois seuils de classement de « Repères 2023 » (élèves à besoins, élèves fragiles ou autres) ou deux (en-dessous et au-dessus d'une moyenne ou d'un niveau médian), voire aucun : **l'important est de prendre en compte ce sur quoi repose son jugement professionnel. Les seuils dans les résultats d'évaluations nationales peuvent soutenir un accompagnement adapté.**

L'ÉVALUATION DANS LES CONSTELLATIONS : LES ASPECTS FAVORABLES POUR LA FORMATION

Pour qui ? Cette fiche technique s'adresse aux formateurs des constellations et aux IEN en priorité.

Pourquoi ? L'objectif est de s'appuyer sur les résultats de recherches pour voir comment l'évaluation peut contribuer à renforcer les processus de formation. Cette fiche technique présente un extrait de la revue de littérature [Comprendre les caractéristiques de la Lesson Study pour les constellations des Plans mathématiques et français](#) qui met en lumière quelques pistes qui permettraient d'inspirer vos idées d'ingénierie ou de conception d'évaluations. Parmi ces pistes, il est reconnu que l'évaluation peut contribuer au développement professionnel des enseignants. Par ailleurs, les démarches d'évaluation utilisées dans la formation des professeurs peuvent être reproduites dans les classes pour évaluer les élèves.

Quand ? Idéalement avant le démarrage et pendant le déroulé d'une constellation, en concertation.

[Les aspects évaluatifs favorables pour la formation](#)

[Légitimer l'évaluation](#)

LES ASPECTS ÉVALUATIFS FAVORABLES POUR LA FORMATION

1) Les démarches d'évaluation inspirées de l'évaluation des enseignements par les étudiants : il s'agit de pratiques évaluatives consistant à recueillir des informations sur la qualité de l'enseignement (cf. [fiche exemple n°13 « Un exemple d'évaluation issu du contexte universitaire : l'évaluation de l'enseignement par les étudiants »](#)). La littérature offre des exemples et des modèles de ce genre d'évaluation pouvant être source d'inspiration pour le contexte scolaire. L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) résonne non seulement avec un effet de mode contemporain mettant le « client » au centre de l'évaluation de la qualité du bien de plus en plus prégnant dans les démarches de la qualité en général, mais aussi et surtout avec l'acculturation au jugement professionnel enseignant. Raisonner, mesurer, arbitrer, comparer, se positionner selon une lecture justifiable et utile à partir de valeurs partagées entre membres s'apprend, l'EEE étant une expérience forte en répliquabilité dans son futur professionnel.

L'évaluation de l'enseignement par les étudiants (dite « EEE ») a plusieurs formats et peut poursuivre plusieurs buts. Cependant, le point d'attention réside dans l'articulation des trois concepts qui constituent son nom, en partant de la fin : « par les étudiants », et met ces

derniers en position d'évaluateurs. Il y a une inversion dans l'asymétrie que constituent les évaluations traditionnelles en milieu scolaire et universitaire, à savoir que ce n'est pas l'enseignant qui évalue, mais le public. Cette démarche met l'étudiant et son groupe en position de pouvoir, pouvant ainsi être aussi une expérience d'apprentissage dans le jugement professionnel.

Juger n'est pas aisé dès lors que la personne doit être en capacité de justifier son jugement et de prouver son bienfondé éthique comme critique. Au fond, c'est la valeur du jugement qu'il s'agit d'interroger, faisant la différence avec le jugement banal ou ordinaire de goût. Pour accompagner le regard sur quoi le jugement étudiant doit porter, le concept d'enseignement est explicite : il ne s'agit pas de faire se prononcer les étudiants sur autre chose que ce qui constitue l'enseignement évalué. Or l'enseignement n'est pas la personne enseignante.

L'évaluation, dernier concept, doit par conséquent être une démarche qui favorise l'expression de jugements portant sur des aspects précis caractéristiques de l'enseignement par les premiers concernés : les étudiants. La [fiche technique 13](#) vient donner un exemple de conduite et d'outils pour illustrer une EEE et proposer un cadre éthique pour la personne enseignante.

2) Les démarches d'évaluation collaborative et participative (cf. [fiche technique n°15 « Des exemples d'évaluation collaborative et participative issus du contexte du travail social »](#)) représentent un autre levier pertinent. Plusieurs références d'évaluation peuvent être utilisées pour les conduire, même si elles ne proviennent pas de la même source. Elles donnent à voir le double effet positif entre :

1. la participation à la conception, la conduite jusqu'à la régulation d'une évaluation « située », c'est-à-dire qui intègre et participe aux contextes de sa formalisation (du contexte politique général au contexte très précis de la relation avec l'élève) ;
2. la formation dans et par l'action à une culture de l'évaluation plus ouverte, favorisant la controverse des points de vue comme des valeurs des protagonistes.

Concrètement, les critères et indicateurs d'évaluation bougeraient et seraient modifiés au fur et à mesure de l'avancée du projet, d'une séquence, parce qu'ils prendraient en compte les résultats des élèves et les moyens déployés. Toutes les versions modifiées seraient conservées, afin d'observer les changements observables dans l'évaluation et réciproquement dans les contenus étudiés.

Une évaluation participative et collaborative est une démarche se conduisant à plusieurs, dans un cadre plus général comme une formation, un projet ou un programme, qui réunit plusieurs acteurs. Elle a comme visée de favoriser l'expression des participants (ou d'une partie d'entre eux) à l'activité générale pour l'évaluer, d'une façon plus ou moins égale en termes d'investissement de temps et des personnes, de sa conception à sa finalisation.

La particularité d'une évaluation collaborative et participative est qu'elle réunit plusieurs acteurs n'ayant pas systématiquement la même culture professionnelle, ni le même degré d'aisance et de connaissances en matière d'évaluation. Par conséquent, les méthodes employées doivent tout autant viser la conception, la conduite d'une évaluation ; mais aussi favoriser le dialogue, la controverse, de façon à pouvoir échanger sur les mots employés, ceux de son organisation comme ceux qui faciliteraient l'intercompréhension. De la même façon que les manières de travailler ensemble comme de participer à des prises de décision diffèrent d'une organisation à une autre : ce type d'évaluation est aussi un apprentissage au « faire-ensemble ».

Ce type d'évaluation est opportune pour aborder un objet complexe, c'est-à-dire qui relie plusieurs acteurs ou plusieurs personnes, en favorisant le croisement de regards et d'appréciations. Ici, le pouvoir est distribué, partagé, tout comme les responsabilités : le pilotage est porté à plusieurs, sans que cela empêche une personne référente de l'animer.

3) De façon générale, les démarches d'évaluation formative restent un vrai levier (*cf. [fiche exemple n°14 « Des exemples d'évaluation formative issus du contexte de la formation professionnelle »](#)*). Elles renvoient à la visée de l'évaluation comme participant à la formation de la personne concernée par celle-ci. À l'école et dans la classe, elles reposent sur un pacte pédagogique de confiance entre l'enseignant, les élèves et les autres parties prenantes de l'éducation (parents, chercheurs, etc.) ainsi que sur un alignement pédagogique clair favorisant l'expression d'avancements personnalisés. Les démarches pourraient ainsi se concevoir en « co- » où *s'informer* contribue à *se former* en mettant le stagiaire participant à la formation dans la peau d'un co-évaluateur de sa qualité (*cf. points 1) et 2)*). Par ailleurs, plusieurs chercheurs affirment que l'évaluation formative reste encore à explorer et expérimenter. Par exemple, les observations croisées mises en œuvre dans le cadre des constellations constituent des situations d'évaluation potentiellement formative.

Le principal outil de l'évaluation formative est la communication. Il s'agit d'un outil particulier, dans la mesure où il repose sur une posture de réciprocité entre le locuteur et l'interlocuteur, que ce soit entre le formateur/tuteur et le stagiaire ou entre stagiaires. En particulier, c'est le *feedback*, appelé aussi la *rétroaction*, qui structure une évaluation à visée formative. Pourquoi « à visée formative » ? Parce que l'évaluation ne sera jugée et vécue comme « formative » qu'après sa réalisation. C'est d'abord l'apprenant qui l'éprouve. Le formateur, cependant, peut avoir pour objectif qu'elle soit formative dans ses intentions et la faciliter. Cette considération fonde la philosophie d'une évaluation formative.

Tout d'abord, qu'est-ce qu'un *feedback* ? Avec Anthony Calone et Dominique Lafontaine¹, on dira que :

« Le feedback est une information fournie par un agent (enseignant, pair, parent...) sur la performance d'un individu [...] ; cette information peut être très simple (une note) ou plus aboutie, mettant en rapport l'état actuel de performance avec ce qui est attendu [...]. Dans ce dernier cas, il existe une palette de feedbacks élaborés et l'enjeu est qu'ils soient suffisamment clairs pour que l'élève puisse s'engager dans une action corrective ».

Ce propos sur l'engagement de l'élève fonctionne aussi avec un stagiaire de la formation professionnelle. En effet, le stagiaire est un adulte qui s'est inscrit dans une formation avec un projet professionnel. Il est en attente d'au moins une chose : que la formation le conduise à la profession ciblée, par le diplôme et/ou par son projet. Dans l'exemple présenté dans la [fiche technique n°14](#), les *feedbacks* du formateur sont essentiels pour permettre au stagiaire de se situer vis-à-vis :

- des attendus de la certification : *que doit-il faire et être capable de faire pour réussir la certification ?*
- des gestes professionnels développés dans la formation : *quelles compétences a-t-il déjà et lesquelles doit-il s'approprier pour être en mesure de faire le métier visé ?*
- du groupe de pairs stagiaires et des pairs en structure d'alternance : *quelles compréhensions de l'organisation et du collectif de travail le stagiaire développe-t-il pour favoriser ses apprentissages ?*

Par conséquent, une évaluation formative impacte autant le stagiaire que l'organisation de la formation. En effet, la prise de connaissance qu'effectuent autant le formateur – pour élaborer son discours – que le stagiaire – dans l'échange avec le formateur et ses propres réflexions – est significative dans le contexte de la formation : un *feedback* sur les habitudes de vie du stagiaire, par exemple, n'est pas à proprement parler une rétroaction dans une évaluation formative, mais un jugement de valeur ou une expression de quelqu'un sur le mode de vie de quelqu'un d'autre. Le *feedback* a de la valeur, notamment formative, lorsqu'il porte sur des aspects contrôlables par le stagiaire en ce qui concerne ses apprentissages, et par le formateur en ce qui concerne les aspects de la formation qu'il conduit. Par ailleurs, l'évaluation formative n'a pas systématiquement un temps alloué ou formalisé.

« L'évaluation formative vise à soutenir les apprentissages des élèves. Elle permet de repérer les problèmes d'apprentissage et d'enseignement et de délivrer des *feedbacks* pour réguler l'enseignement et favoriser l'autorégulation de l'élève. Elle est caractérisée par le droit à l'erreur, la collaboration et la transparence entre l'enseignant et l'élève. Elle ne fait pas nécessairement l'objet d'un cadre formel, d'une note ou d'une trace ».

¹ Cet extrait provient de leur article de 2018 intitulé « [Feedback normatif vs feedback élaboré : quel impact sur la performance et le sentiment de contrôlabilité des élèves ?](#) ».

Cette synthèse retenue de l'intervention de Lucie Mottier Lopez au Cnesco² expose bien l'enjeu d'une évaluation formative : favoriser l'autorégulation de la personne, en partant par conséquent du principe qu'elle a la capacité de le faire. Ce réquisit met l'erreur ou toutes formes de manifestation qui sont considérées comme une faute ou un loupé comme des moments importants et fondateurs de l'apprentissage. Elle met par conséquent l'expérience et l'expérimentation au premier plan : c'est en faisant qu'on apprend, d'une part ; et c'est en nommant, en identifiant, en échangeant sur des faits ou des informations qu'on renforce l'apprentissage.

Enfin, une évaluation formative peut être à plusieurs sens : le formateur aussi peut bénéficier d'évaluations formatives de la part du groupe de stagiaires par exemple, de ses pairs en centre de formation, de l'institution habilitatrice en cas de contrôle, etc. Le tout est de privilégier un discours sur les actions et les productions, les performances, dans une intention constructive : celle-ci se manifeste par la mise en lien entre ce qui est ou était légitimement attendu par le cadre professionnel notamment avec ce qui est ou a été réalisé, sur la base d'un jugement adéquat. Cette adéquation est à la fois technique et éthique : elle est abordée dans la fiche « Exemple ».

4) Les démarches d'auto-évaluation, en distinguant bien « l'auto-contrôle » de « l'auto-questionnement ». L'auto-contrôle vise à s'assurer de la conformité ou non d'éléments identifiés, catégorisés : *ai-je bien conduit ma séance comme prévu ? Ma préparation suffisait-elle pour conduire ma séance ? L'ensemble des séances était-il cohérent et facilitant pour les PE ?* L'auto-questionnement développe des interrogations sur ses aspects professionnels, en vue de leur donner du sens, de les visualiser : *tout à l'heure, je m'y suis pris ainsi, pourquoi ? Qu'est-ce que je recherche ou je vise dans cette intervention ? Comment je me sens vis-à-vis de ce concept ou de ce contenu ?* L'auto-évaluation met la critique comme une visée essentielle et formative du professionnel sur ses apprentissages comme sur ses non-apprentissages : la portée se place sur les aspects concrets, éthiques et structurels de sa profession, participant à la construction du sens de celle-ci. En effet, l'acte évaluatif – qu'il soit commandité, institutionnalisé et porté par un tiers ou non – participe à la professionnalité, venant positionner des connaissances sur l'objet évalué d'une autre manière que le vécu ou le prescriptif. S'auto-évaluer revient à se poser des questions sur un aspect de son développement professionnel ancré dans la temporalité principale de l'évaluation, comme par exemple la formation et le dialogue entre pairs. L'auto-évaluation peut concerner le stagiaire (cf. [fiche technique n°1](#)) et/ou le formateur (cf. [fiche technique n°2](#)).

² Dont la conférence peut être visionnée ([lien](#)).

LÉGITIMER L'ÉVALUATION

En définitive, ce sont bien les questions de départ qui vont conduire à monter le projet d'une évaluation, dans des conditions réelles identifiées et référencées, le tout adossé à de la littérature scientifique. Cette dernière permet d'ancrer le projet dans un adossement faisant consensus. Que l'orientation soit quantitative, mixte ou qualitative, **l'évaluation doit pouvoir être légitime au regard des enjeux défendus, du cadre social dans lequel elle va s'accomplir et des orientations prises vis-à-vis des compétences réelles qu'elle réclame**. Les évaluations de type diagnostique et formatif peuvent être privilégiées :

1. pour comprendre (et re-comprendre) un état d'une situation déterminée, permettant d'orienter et de cadrer des ambitions, des objectifs, et d'interroger les questions de départ ;
2. pour participer aux apprentissages, dans une vision optimiste de l'autre et de ses possibilités de développement comme de participation.

L'évaluation étant une activité au service des apprentissages, ici, dans la formation, elle peut être conçue en même temps que la préparation pédagogique de cette dernière, comme une démarche qui se conduit et se régule tout au long de la formation.

L'évaluation serait incluse explicitement dans le programme et articulée avec les objectifs comme les compétences recherchées ou visées, faisant partie du contenu. Comme on l'observe dans les configurations possibles de la formation, les évaluations peuvent être pensées sur des visées et des actes cohérents avec les valeurs défendues dans le modèle de la formation ainsi que dans les autres activités.

Concrètement, les évaluations peuvent être conçues en amont, comme multiples (pas une seule évaluation terminale en fin de parcours), itératives, car construites en vis-à-vis de ce qui s'apprend, se construit, en cours de la formation, négociées dans leurs intentions avec les enseignants : c'est ici que **fonder la ou les questions évaluatives principales est central**.

Finalement, l'évaluation se présente comme une « enquête évaluative ». Comme toute enquête, elle serait motivée par des intérêts perçus de la part des acteurs concernés, dans une situation déterminée par une ou des questions évaluatives (ex. : quelle est la valeur formative de la constellation ? Quels sont les changements de pratiques professionnelles induits ?, Qu'en est-il de la socialisation de la profession en groupes de professeurs ? etc.). L'enquête étant menée de façon collaborative, les résultats, pris au fil de la conduite, pourraient servir à élaborer des instruments ou des outils d'évaluation pour observer et analyser les activités, rechercher la répliquabilité dans sa classe et soutenir, par là-même, la dynamique collaborative de la constellation.

LES ASPECTS ÉTHIQUES ET PRATIQUES DE L'ÉVALUATION

Pour qui ? Cette fiche technique s'adresse à tout membre de la communauté de l'enseignement, intéressé par les démarches d'évaluation.

Pourquoi ? Cette fiche technique présente des résultats de recherches pour répondre à la question : « Comment conduire éthiquement les évaluations ? »

Quand ? À tout moment.

[Les aspects éthiques de l'évaluation](#)

[Des retombées pratiques pour l'évaluation](#)

[Des balises pour agir avec justesse](#)

[La préservation de la personne dite « évaluée »](#)

LES ASPECTS ÉTHIQUES DE L'ÉVALUATION

La première considération éthique à avoir est de poser les personnes qui évaluent comme des professionnels dans l'exercice de leur(s) fonction(s). L'évaluation, ainsi vue, est une activité exercée dans le cadre d'un travail, avec ses règles déontologiques et des zones d'action limitées. Par exemple, une professeure des écoles évalue les compétences des élèves, mais pas celles des parents.

Contexte de l'évaluation : l'évaluation est ici une activité professionnelle, exercée dans le cadre de ses fonctions. Chaque professionnel a sa propre culture professionnelle et ses propres contextes d'intervention lui faisant utiliser des outils, des instruments parfois propres à soi, d'autres fois propres à la fonction, et d'autres fois généraux pour tous les membres.

Par conséquent, l'évaluation – comme activité professionnelle – gagne à être diversifiée, tant dans le profil des professionnels qui évaluent que dans l'usage de méthodes différentes. Pour une formation, il est conseillé de favoriser à la fois une auto-évaluation du bénéficiaire de la formation et une évaluation de la formation elle-même (avec la possibilité d'une auto-évaluation du formateur et l'évaluation des partenaires ou des bénéficiaires secondaires [les élèves par exemple] de la formation).

Cela implique par conséquent de systématiquement relativiser les résultats de toute évaluation. Cette relativité dépend autant de la personne qui évalue que du contexte de l'évaluation elle-même. Privilégier une pluralité de regards sur un même objet évalué favorisera une plus grande objectivité (parce qu'on croise les résultats) ; circonscrire le contexte clairement favorisera un meilleur usage des résultats, limités et précisés sur des aspects définis de l'objet évalué.

DES RETOMBÉES PRATIQUES POUR L'ÉVALUATION

Les instruments, les outils, comme les démarches ou méthodes produits doivent pouvoir être utiles, utilisables et acceptables par les personnes concernées¹.

Trois critères pratiques²

L'utile, c'est dans la perception, la représentation que la personne se fait des choses. C'est un *a priori*, qui se comprend dans le discours ou dans la visualisation de quelque chose. Et c'est aussi un constat, dans le cours de l'action : la personne professionnelle se rend compte de l'utilité. En l'occurrence, les outils et les méthodes élaborés pour la boîte à outils doivent être *a priori* utiles pour des professionnels précis : IEN, CPC ou RMC, PE.

- ❖ Dans une constellation, un outil pédagogique peut être utile ou non en fonction du moment, des échanges avec les enseignants et du lien avec les pratiques professionnelles réelles : le discours ne suffit pas.

L'utilisable, on peut tout à fait concevoir qu'un outil d'évaluation bien fait est utile (à telle ou telle personne) ; mais en même temps, on peut ne pas réussir à se projeter dans son utilisation, dans son contexte de travail. Pour favoriser ce sentiment d'utilisabilité, l'outil ou la méthode écrite ne doit pas être seulement accessible : il faut l'accompagner d'explications et accompagner les professionnels dans leur (re)découverte et leur projection d'utilisation.

- ❖ Dans une constellation, le formateur accompagne les enseignants à s'approprier un nouvel outil, un nouveau concept scientifique ou un élément d'un Guide par des exemples, des mises en situation, des feedbacks d'enseignants sur l'objet, pour favoriser la projection d'utilisation.

L'acceptabilité, c'est autant le résultat des deux premières perceptions – qui font qu'elles sont rendues comme éthiquement conformes avec les valeurs et pratiquement faisables dans son contexte professionnel – qu'un processus individuel consistant à s'approprier, à sa façon, un changement ou une régulation dans sa pratique professionnelle, d'où le suffixe « -ité ».

- ❖ La constellation repose sur des acceptabilités individuelles – chaque enseignant passe par différentes considérations sur la constellation, son contenu, le formateur, etc. – et collectives – les enseignants et le formateur établissent la thématique étudiée, sur la base des expressions des enseignants. Cela prend du temps et celui-ci n'est pas anticipable.

De plus, un outil s'utilise et doit donc faire l'objet d'une appropriation par le professionnel. Il est conseillé de présenter l'outil avec des exemples d'usage (pour favoriser l'utilisabilité), sans toutefois trop cadrer ou guider la personne. Il est pertinent d'envisager plusieurs itérations ou moutures d'un même outil, à travers ses utilisations réelles sur le terrain professionnel, pour montrer les progrès dans son ingénierie et recueillir des exemples de terrain favorisant l'acceptabilité.

¹ Pour aller plus loin sur ces critères pratiques, se reporter au point 3.3 de la revue de littérature [Comprendre les caractéristiques de la Lesson Study pour les constellations des Plans mathématiques et français](#).

² Inspirés des travaux d'André Tricot et associés : [Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH](#), 2003.

DES BALISES POUR AGIR AVEC JUSTESSE

Pour la personne évaluatrice

- La nécessité d'expliquer son jugement professionnel, qui différencie l'évaluateur (un professionnel) d'un quidam (quelqu'un qui n'a pas, ici, cette responsabilité).
- La claire distinction entre l'évaluation de la production/performance/action et l'évaluation de la personne.
- Aucun aspect relationnel avec la personne dite évaluée ne doit influencer l'évaluation.
- La modération dans les verdicts et discours négatifs, en particulier lorsqu'il s'agit d'une personne qui débute ou démarre (sa formation, son initiation, son stage, sa réflexion, etc.).

Pour un outil, un instrument ou une démarche d'évaluation

- Une contextualisation de son utilité (« à quoi ça sert ? ») et de son utilisabilité (« comment on s'en sert ? ») suffisamment claire et ouverte, en veillant à préciser s'il a été ou non expérimenté préalablement.
- Une mise à disposition auprès des professionnels concernés et un accompagnement, notamment des professionnels en coordination (IA-IPR, IEN, CPC-CPD), pour favoriser une meilleure acceptabilité chez les acteurs de terrain.
- Une présentation de chaque outil, instrument ou démarche d'évaluation pour rendre compte de son appropriation comme de ses améliorations à travers les utilisations réelles par des pairs professionnels.
- Une clarification des observables éthiquement valables (« qu'est-ce qu'il est possible d'aller regarder et sur la base de quels critères d'observation et pour quel usage ? ») dans des circonstances claires et comprises autant des personnes observatrices que des personnes observées.

LA PRÉSERVATION DE LA PERSONNE DITE « ÉVALUÉE »

Une personne ne doit pas, à proprement parler, être évaluée : ce sont des aspects, précis et circonstanciés, qui le sont, chez elle. « Précis », parce que cela permet de limiter les jugements à des éléments clairs. « Circonstanciés », parce que toute action se fait dans une situation, dans un « moment donné » et dans le cours des autres actions : une évaluation intervient à un « moment donné » et ne peut pas être représentative de l'intégralité, par exemple, des compétences d'une personne.

Cela implique que le jugement lui-même doit porter sur des aspects cadrés : c'est la différence entre un jugement personnel dans la vie de tous les jours et un jugement professionnel, légitimé par une fonction, une circonstance et un sens donnés.

De plus, la personne dite évaluée a sa propre intégrité et sa propre personnalité : les considérer en les traduisant par des gestes concrets et observables donne une valeur éthique à l'évaluation conduite. Derrière un document, une production, une action, il y a systématiquement une

personne humaine, un auteur. Préserver cette personne, c'est être attentif au vocabulaire employé, au ton et aux gestes effectués, tout autant devant lui qu'en son absence ; et c'est considérer son jugement comme ciblé sur des aspects précis et circonstanciés, mais jamais généraux ou englobant la personnalité de la personne.

Une façon pertinente qui articule la préservation de la personne dite évaluée et une évaluation conduite d'une bonne qualité est de la conduire de façon participative et collaborative (cf. [fiche n°15 « Des exemples d'évaluations collaboratives et participatives issus du contexte du travail social »](#)) ou sollicitant la personne dite évaluée dans la conduite d'évaluations (cf. [fiche n°13 « Un exemple d'évaluation issu du contexte universitaire : l'évaluation de l'enseignement par les étudiants »](#)).

LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES SUPPORTS DANS LES FICHES TECHNIQUES

Pour qui ? Cette fiche technique s'adresse à tout public.

Pourquoi ? L'objectif de cette fiche est de communiquer les références scientifiques et institutionnelles citées ou ayant servi d'inspiration dans toutes les fiches techniques qui constituent la boîte à outils.

LES RÉFÉRENCES COMPLÈTES

- Académie de Poitiers, Région académique Nouvelle-Aquitaine, & MENJ. (2017). *Guide pratique de l'Évaluation. Inspection Pédagogique Régionale*. http://www1.ac-poitiers.fr/medias/fichier/guide-pratique-evaluation-15-02-2017_1487230308978.pdf
- Andreu, S., Bourgeois, C., Conceicao, P., Etève, Y., Gill-Sotty, C., Laskowski, C., Léger, A., Loi, M., Magnino, L., Paul, A., Persem, E., Raffy, G., Rocher, T., Thumerelle, J., Rue, G., & Vourc'h, R. (2023). *Évaluation 2023 Repères CM1—Premiers résultats* (Document de travail 2023-E06; Série Etudes, p. 49). DEPP. <https://www.education.gouv.fr/evaluations-2023-reperes-cm1-premiers-resultats-379866>
- Boisseau, P. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement. Comment enseigner le vocabulaire en maternelle*. éducol (MENJ). <https://eduscol.education.fr/document/15613/download>
- Calone, A., & Lafontaine, D. (2018). Feedback normatif vs feedback élaboré : Quel impact sur la performance et le sentiment de contrôlabilité des élèves ? *e-JIREF*, 2(4), 47-76.
- Chauffriasse, C., & Aussel, L. (2022). Analyse d'une référentialisation dynamique au cœur d'une évaluation collaborative d'un système de formation : Le cas d'une recherche-intervention au service départemental d'incendie et de secours de la Haute-Garonne. <https://doi.org/10.48325/RLEEE.004.03>
- Chopin, M.-P. (2018). Chapitre IV. Penser le temps didactique en contexte de formation : Réflexions autour des concepts de spirnalité, de visibilité didactique et de protention : In *Les temps heureux des apprentissages* (p. 97-115). Champ social. <https://shs.cairn.info/les-temps-heureux-des-apprentissages--9791034604364-page-97?lang=fr>
- Conseil scientifique de l'éducation nationale. (2024). Rechercher un problème [Institutionnel]. *Problémathèque*. <https://www.problematheque-csen.fr/banque-de-probleme/>

- Detroz, P. (2021). L'évaluation des enseignements par les étudiants. Ariane recherche fil désespérément ! In C. Barosso da Costa, D. Leduc, & I. Nizet (Éds.), *40 ans de mesure et d'évaluation* (p. 193-213). Presses de l'Université du Québec.
- éduscol. (2016). *Principes d'action pour évaluer les acquis des élèves*. MENJ. <https://eduscol.education.fr/document/14089/download>
- éduscol. (2023a, juillet). Modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves [Institutionnel]. *eduscol.education.fr*. <https://eduscol.education.fr/141/modalites-d-evaluation-des-acquis-scolaires-des-eleves>
- éduscol. (2023b, novembre). Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture [Institutionnel]. *eduscol.education.fr*. <https://eduscol.education.fr/139/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture>
- Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, 119(3), 7-27. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3684>
- Florin, A., Chesné, J.-F., Piedfer-Quênéy, L., & Simonin-Kunerth, M. (2023). *Dossier de synthèse : L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves*. (p. 48). Cnesco-Cnam. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/03/Cnesco-CC-Eval_Dossier-de-synthese.pdf
- Héber-Suffrin, M.-C. (2003). Un autre échange. *Revue Projet*, 275(3), 74-77. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/pro.275.0074>
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31. <https://doi.org/10.7202/1086966ar>
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJIREPS*, 38, 114-132. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.906>
- Lafontaine, D., & Toczec-Capelle, M.-C. (2023). *L'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves : Rapport de synthèse* (Evaluation en classe, p. 68). Cnesco-Cnam. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/04/Cnesco-CC-Eval_LAFONTAINE_TOCZEK-CAPELLE.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2022). *Schéma directeur de la formation continue des personnels du ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports—2022-2025*. Ministère de l'Éducation Nationale (France). <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo8/MENH2201155C.htm>

- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2023). *Plan de formation en français—Premier degré*. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/1853/plan-de-formation-en-francais-premier-degre>
- Mottier Lopez, L. (2019). Penser l'évaluation des apprentissages comme une activité polysituée. *Education permanente*, 220-221, 195-202.
- Mottier Lopez, L. (2022, novembre 23). *Quelles sont les nouvelles conceptions de l'évaluation en classe ?* [Conférence inaugurale]. Conférence de consensus, Paris : CNESCO (CNAM). <https://www.cnesco.fr/evaluation-en-classe/paroles-dexperts/enjeux-de-levaluation/>
- Mottier Lopez, L., & Dechamboux, L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe à une co-constitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement de l'enseignant. *Contextes et Didactiques*, 9, 12-29.
- Roblez, A., & Bailly, V. (2023). *Revue de littérature « Comprendre les caractéristiques de la Lesson Study pour les constellations des Plans mathématiques et français »* [Revue de littérature]. Conseil d'évaluation de l'École. <https://www.education.gouv.fr/media/158982/download>
- Roblez, A., Bailly, V., & Fischesser, O. (2023). *Synthèse de la revue de littérature Comprendre les caractéristiques de la Lesson Study pour les constellations des Plans mathématiques et français* (Note d'information CEE 23.01; Note d'information du Conseil d'évaluation de l'École, p. 8). Conseil d'évaluation de l'École. <https://www.education.gouv.fr/media/158337/download>
- Romainville, M., & Coggi, C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : Approches critiques et pratiques innovantes*. De Boeck.
- Van Den Abeele, M., & Van Den Abeele, M. (2014). Chapitre 4. Le réseau d'échanges réciproques de savoirs en entreprise. In *Apprendre dans l'entreprise* (p. 51-63). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.boug.2014.01.0051>
- Vial, M. (1997). *L'auto-évaluation, entre auto-contrôle et auto-questionnement*. Université de Provence, Département des sciences de l'éducation.
- Younès, N. (2021). *Vers une évaluation écologique dans l'enseignement supérieur : Dispositifs et transformations en jeu* [HDR, université de Lorraine]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03032417/document>

QUELQUES PRATIQUES ÉVALUATIVES TRANSPOSABLES DANS LES CONSTELLATIONS

INTRODUCTION AUX FICHES « EXEMPLES » FT13, FT14 ET FT15

Pour qui ? Cette fiche technique s'adresse aux formateurs des constellations, aux professeurs des écoles et aux IEN.

Pourquoi ? Conduire une démarche d'évaluation dans une constellation peut être utile à plusieurs titres. Pour aider à cela, trois fiches techniques donnent à voir des exemples de pratiques évaluatives conduites dans plusieurs contextes de formation professionnelle.

Comment ? Cette fiche utilise un vocabulaire qui va se retrouver dans d'autres fiches techniques, particulièrement dans les fiches techniques « Exemples » : [l'évaluation de l'enseignement par les étudiants](#), [l'évaluation formative](#) et [l'évaluation collaborative et participative](#) (fiches techniques 13 à 15). L'idéal est de pouvoir utiliser cette fiche en même temps que les trois fiches « Exemples » pour apprécier d'autres manières de conduire une évaluation.

[Des exemples de pratiques évaluatives en constellation](#)

- [L'évaluation de l'enseignement par les étudiants](#)
- [L'évaluation formative](#)
- [L'évaluation collaborative et participative](#)

[Quelques invariants potentiels dans l'usage de pratiques évaluatives en constellation](#)

DES EXEMPLES DE PRATIQUES ÉVALUATIVES EN CONSTELLATION

Ces exemples sont inspirés des trois fiches techniques¹ illustrant des pratiques évaluatives conduites dans d'autres contextes professionnels. Aussi, il sera fait référence à celles-ci dans les exemples qui suivent. Les fondements théoriques de ces exemples sont détaillés dans les paragraphes suivants.

L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT PAR LES ÉTUDIANTS

Un premier exemple est de poser le terme de ce type de démarche comme une « évaluation de la formation par les professeurs » en constellation. Les questions évaluatives peuvent porter sur le développement professionnel, les moyens et modalités d'organisation factuelle pour la constellation vécue². On peut par exemple reprendre les questions formulées pour l'évaluation de l'enseignement par les étudiants en les recontextualisant aux constellations :

- Quelle opinion les professeurs ont-ils de la formation sur des items précis (l'utilité du contenu ; le contenu de façon générale ; les créneaux horaires ; l'usage d'outils pédagogiques précis ; la pédagogie employée) ?

¹ FT13. « [Un exemple d'évaluation issu du contexte universitaire : l'évaluation de l'enseignement par les étudiants](#) » ; FT14. « [Des exemples d'évaluation formative issus du contexte de la formation professionnelle](#) » ; FT15. « [Des exemples d'évaluation collaborative et participative issus du contexte du travail social](#) ».

² Et non les constellations en général ou celles qui précèdent l'actuelle évaluée.

- Quels conseils ou remarques ont-ils pour améliorer la formation ?

Comme le montre la fiche exemple issue du contexte universitaire (cf. [fiche technique n°13](#)), la projection des questions évaluatives est importante pour permettre à l'ensemble des professeurs répondants de les voir sans les mémoriser. **L'intérêt de cette démarche est d'être courte et efficace** : courte, car elle rythme la séance dans laquelle elle intervient ; efficace, car la formulation des questions est claire et porte directement sur des aspects sur lesquels les enseignants peuvent se prononcer. [La fiche technique n°1 « Questionnaire d'auto-évaluation des professeurs des écoles »](#) peut être utilisée dans ce contexte dès lors que le professeur des écoles accepte de la transmettre au formateur. L'utilisation de plateforme numérique peut aider à la préservation de l'anonymat en privilégiant les téléphones et les ordinateurs.

L'évaluation de la formation par les professeurs formés pourrait favoriser l'émergence d'une base de discussion avec le formateur :

- pour situer, dans le démarrage de la constellation, de potentielles orientations thématiques, sur la base des demandes formulées et des compréhensions des résultats d'évaluations ou de productions scientifiques par exemple ;
- pour réguler, en cours de la formation, des aspects précis et contrôlables par le formateur (et les professeurs formés, selon) ;
- pour obtenir, vers la fin ou à la fin de la constellation, des éléments qualitatifs sur la valeur de la formation à partir d'axes précis.

La démarche de l'évaluation de la formation par les professeurs formés peut être aussi utilisée pour les remobiliser dans la formation : elle dynamise le déroulé de la séance en mettant les enseignants dans une attitude réflexive et critique, leur demandant de formaliser ce qu'ils pensent d'aspects sollicités par le formateur. Elle marque une « pause » dans le déroulé.

Conduire des évaluations de la formation par les professeurs au fil de la constellation peut aussi permettre de consolider le bilan final de la constellation³ en recueillant leurs expressions, en les faisant se comparer d'une évaluation à une autre, notamment pour étudier et échanger sur :

- les changements d'expressions, notamment radicales, entre ce qui était jugé comme absent, manquant, négativement et ce qui apparaît comme différent ;
- les répétitions d'expressions, donnant à voir une caractéristique potentiellement importante de cette constellation ;
- les éléments absents ou non-mentionnés et qui peuvent préoccuper le formateur.

L'idéal est de varier les études et les échanges à partir des résultats de ce type d'évaluation, dans le cas où un échange s'en suit (se référer à la fiche « Exemple ») tout en recontextualisant l'évaluation elle-même : des éléments pourront servir l'année en cours, mais d'autres impliquent un recul. Dans tous les cas, le temps est nécessaire.

³ On pourra se référer notamment à la [fiche technique n°3 « Auto-évaluer la constellation en fin de formation »](#).

L'ÉVALUATION FORMATIVE

Les visites ou observations croisées sont un exemple typique d'une évaluation formative en constellation. Le professeur observé s'essaie non seulement à sa pratique professionnelle, mais aussi à la position d'être observé et donc de mettre en scène des éléments choisis, en situation réelle avec les élèves. Partant, plusieurs observables sont possibles⁴ et, par conséquent, plusieurs types de *feedbacks* à des fins de compréhension (pourquoi a-t-il dit/fait cela ?) et d'amélioration (comment pourrions-nous faire dans sa situation ?). En ce sens, le fait de conduire plusieurs observations croisées dans une même constellation peut permettre des approches comparatives entre des éléments de réussites et d'erreurs lors de la première avec d'autres éléments de même nature lors de l'observation croisée suivante. Pour cela, **il faut à la fois prévoir un temps d'échange spécifique après chaque observation croisée et garder du temps entre deux observations croisées** :

- pour laisser le temps de l'appréciation et de l'appropriation des *feedbacks* par les professeurs en formation ;
- pour rendre intelligible la situation observée au-delà de la seule personne, mais d'en faire un cas d'étude et d'apprentissage pour l'ensemble.

De nouveau, la place de l'erreur et de sa valeur est fondamentale pour la bonne conduite d'une évaluation formative en constellation.

Le *feedback* est l'élément central de l'évaluation formative, notamment en constellation. Si des commentaires ou des retours du formateur ou d'un pair existent déjà et s'observent dans les constellations, les consolider et leur donner une visée formative ne va pas de soi. Organiser les prises de parole sur l'activité, les pratiques comme les doutes exprimés dépend du formateur et du contrat de formation passé avec les professeurs formés.

En ce sens, la variété des prises de parole, d'une part, et de la nature des points de vue, d'autre part, constituent la potentielle base d'une évaluation formative basique en constellation. En effet, le formateur perçoit, observe et dit des choses qu'un pair enseignant percevra, observera ou dira potentiellement différemment : notamment du fait de la posture différente adoptée dans la constellation. Le formateur est un pair dont les fonctions consistent à conduire le dispositif, le mettant aussi en position d'expert (ex-pair) disciplinaire et connaisseur du contexte institutionnel et scientifique. D'un autre côté, le pair professeur a la vue du dedans de l'école, du secteur, des relations sociales avec les collègues, les parents et les élèves. Faciliter des *feedbacks* de ces différentes positions favorise une meilleure intercompréhension entre le formateur et les pairs, ainsi qu'entre pairs en mettant un élément clair au centre de l'échange.

⁴ On pourra se référer à la [fiche technique n°7 « Observer en constellation : exemples d'outils et d'observables pour les visites croisées »](#).

L'ÉVALUATION COLLABORATIVE ET PARTICIPATIVE

L'intérêt d'une évaluation collaborative et participative en constellation est de participer à la dynamique de groupe qui fonde le format d'une constellation. À la différence d'une formation descendante ou d'un accompagnement individuel, la constellation mise sur le fait de faire ensemble, de confronter les points de vue, d'élaborer ensemble une séance ou une problématique professionnelle en lien avec un objet ou un thème disciplinaire décidé, de s'essayer. L'évaluation collaborative et participative devrait s'élaborer sur une ou plusieurs questions évaluatives favorisant ces dynamiques.

Quelques exemples de questions évaluatives se prêtant à des évaluations participatives et collaboratives en contexte de constellations :

- L'évaluation de la qualité de la thématique de travail en vis-à-vis des pratiques de classe : comment la thématique se « traduit-elle » concrètement dans chaque classe des professeurs des écoles formés ? Quels sont les changements positifs, le cas échéant ? Quels sont les obstacles rencontrés à son application ?
- L'évaluation de la collaboration dans les espaces de la constellation et en-dehors : comment les professeurs des écoles partagent-ils des éléments professionnels entre eux, sous quelle forme, dans quelles conditions ? Quel lien y-a-t-il avec la constellation dans ces formes de partages ? Quels obstacles entravent et quels leviers favorisent les conditions de ces partages ?

Dans les deux cas, une organisation est nécessaire pour favoriser la participation effective, la controverse et le sentiment de collaborer.

Les observations croisées peuvent servir de fil conducteur pour une démarche d'évaluation collaborative et participative. En partant d'une séance identique que chaque professeur devra conduire et améliorer au fil de ses essais, l'évaluation participative et collaborative consiste à identifier au fur et à mesure de ses expérimentations les éléments structurants (qui fonctionnent, qui caractérisent la séance et facilitent des ambitions pédagogiques avec les élèves) comme les leviers d'amélioration entre chaque professeur expérimentateur. Un résultat de cette démarche pourrait être un *vademecum* qui reprendrait l'ensemble de ces éléments pour faciliter la reproduction ou l'utilisation de la séance expérimentée dans sa classe après la constellation.

QUELQUES INVARIANTS POTENTIELS DANS L'USAGE DE PRATIQUES ÉVALUATIVES EN CONSTELLATION

- **Annoncer et expliquer dès les premières réunions de la constellation la dimension évaluative.**

L'évaluation fait partie du métier de professeur des écoles. Elle peut consister à plus que contrôler un résultat ou un comportement ; elle peut aussi et surtout être une démarche

d'enquête au service des apprentissages, d'une compréhension plus fine d'une situation ou d'une mise en concertation entre collègues pour prendre des décisions⁵.

Une communication claire, répétée et effectuée dès le début peut favoriser le dialogue nécessaire pour construire un lien de confiance entre le formateur et les professeurs. Pour cela, l'évaluation doit être expliquée et accompagnée d'exemples concrets pour montrer ce qui va être recherché : quelle(s) question(s) évaluative(s) se pose(nt) ? qu'est-ce qui est ou sera recherché dans ce cadre ? En montrant que l'objet évalué ne sera pas la personne, ni ses bonnes ou mauvaises façons de faire, mais que l'évaluation portera sur des aspects de la formation, cela peut favoriser l'utilisation de démarches d'évaluation plus ouvertes et détaillées, au service des personnes.

- **Intégrer les pratiques évaluatives de classe dans les constellations ?**

Les pratiques évaluatives de classe sont aussi des activités d'enseignement. En développant des démarches d'évaluation différentes et en favorisant le dialogue et/ou la participation, la conduite de ce style d'évaluation peut favoriser des envies de s'inspirer de ces pratiques en constellations pour interroger les siennes propres et expérimenter à son tour avec ses élèves. En ce sens, les pratiques évaluatives de classe peuvent aussi intégrer la réflexion du collectif de professeurs dans le déroulement des séances de constellations.

- **Intégrer les évaluations nationales et leurs résultats dans les constellations ?**

Comme pour le point précédent, les évaluations nationales et internationales (PIRLS, PISA et TIMSS) existent et font partie, au moins pour les évaluations nationales de niveaux, du paysage évaluatif des professeurs des écoles, des formateurs et des inspecteurs. Certaines d'entre elles sont utilisées pour alimenter les échanges avec les professeurs en formation sur l'orientation de l'objet ou du thème de travail disciplinaire de la constellation. En veillant à lire les résultats de façon à les recontextualiser et à en faire un objet d'échanges⁶, les évaluations nationales illustrent aussi une manière de conduire de l'évaluation que le formateur doit veiller à recadrer puis distinguer ce type de démarches des autres, comme peuvent l'être les trois exemples.

Cependant, une anticipation d'un échange sur les évaluations nationales et internationales paraît opportune pour être en mesure d'être clair sur les attendus, le cadrage et les modalités concrètes des évaluations que le formateur souhaite conduire en constellation.

- **Organiser des pratiques évaluatives dans sa constellation**

Évaluer prend du temps, pas nécessairement long ; mais un temps propre, qui de fait demande d'être organisé et prévu dans le temps imparti à la réunion de la constellation, voire tout au long des réunions conduites, en incluant ou non les observations croisées.

Les observations croisées en ce sens constituent des espaces d'évaluation formative entre pairs, dès lors que les *feedbacks* ont lieu (voir plus haut « L'évaluation formative ») et sont organisés.

⁵ Voir [fiche technique n°9 « L'évaluation dans les constellations »](#) où plusieurs pratiques évaluatives sont présentées comme soutiens aux apprentissages et à la formation.

⁶ On pourra se reporter par exemple à la [fiche technique n°8 « Lire les évaluations nationales »](#) par exemple.

D'un autre côté, l'évaluation peut favoriser l'anonymat comme le dialogue. Ce sont deux modalités complémentaires : l'anonymat dans les réponses d'un questionnaire d'évaluation du contenu de formation par exemple peut permettre d'obtenir en quelques mots une vision sans blocage de chaque participant (comme pour *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*). Mais il complexifie l'échange sur un élément, du fait du souhait de ne pas se révéler, en fonction du contenu. Le dialogue au contraire favorise l'affichage et l'adressage : il met en position horizontale l'ensemble des personnes pour échanger sur un ou plusieurs aspects délibérés, dans une finalité commune (comme pour *Les évaluations collaboratives et participatives*).

UN EXEMPLE D'ÉVALUATION ISSU DU CONTEXTE UNIVERSITAIRE : L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT PAR LES ÉTUDIANTS

Pour qui ? Cette fiche technique s'adresse aux formateurs des constellations, aux professeurs des écoles et aux IEN.

Pourquoi ? La revue de littérature de recherche [Comprendre les caractéristiques de la Lesson Study pour les constellations des Plans mathématiques et français](#)¹ a permis de rendre compte de pistes utiles pour l'évaluation dans les constellations. Voici, à titre d'exemple, une présentation d'une évaluation de l'enseignement par les étudiants en contexte réel, qui constitue l'une des pistes évoquées dans la revue de littérature et dans la [fiche technique n°9 « L'évaluation dans les constellations : les aspects favorables pour la formation »](#).

Pour quoi ? L'évaluation de l'enseignement par les étudiants peut être inspirante pour élaborer des évaluations dans son propre contexte professionnel : pour un enseignant, il s'agira par exemple de rechercher les retours des élèves et obtenir des informations sur des éléments de son enseignement ; pour un formateur, dans le cadre d'une constellation par exemple, il s'agira de recueillir les *feedbacks* des professeurs sur la formation dispensée, d'en effectuer le suivi et d'initier une démarche participative sur la qualité de la formation².

Quand ? L'évaluation de l'enseignement par les étudiants est réalisée durant la séquence d'enseignement. Il ne s'agit pas d'un bilan post-formation ou d'une enquête de satisfaction après l'activité.

[Quel contexte ?](#)

[Une préparation éthique et de recul par rapport à l'enseignement](#)

[Quels outils et quelles démarches ?](#)

[Et les résultats ?](#)

[Exemples de questions et de leurs réponses](#)

QUEL CONTEXTE ?

Cette évaluation est conduite dans le cadre d'un enseignement semestriel universitaire. Le public répondant est constitué par les étudiants directement concernés. L'évaluation de l'enseignement par les étudiants est un usage habituel chez l'enseignant, sur les questions évaluatives suivantes :

- Quelle opinion les étudiants ont-ils de l'enseignement sur des items précis (l'utilité du contenu ; le contenu de façon générale ; les créneaux horaires ; l'usage d'outils pédagogiques précis ; la pédagogie employée) ?
- Quels conseils ou remarques ont-ils pour améliorer son enseignement ?

¹ Dont la [synthèse](#) est publiée sur le site du CEE.

² Sur cet aspect, se reporter à la [fiche n°1 « Questionnaire d'auto-évaluation pour les professeurs des écoles »](#).

L'évaluation peut être conduite en début de séquence, pour comprendre les représentations et les appréhensions des étudiants ; en cours de séquence, pour réguler l'enseignement ou des décisions pédagogiques (comme la modalité de l'examen par exemple sur la [figure 5](#)) ; en fin de séquence, après le dernier examen, pour recueillir un ou des avis sur des aspects de l'enseignement.

UNE PRÉPARATION ÉTHIQUE ET DE REcul SUR L'ENSEIGNEMENT

Dans tous les cas, les éléments de réponse interpellent l'enseignant : la formulation des questions est centrale pour limiter les jugements de valeurs sur la personne ; les réponses imposées aux questions fermées aussi. D'un autre côté, rien n'empêchera qu'un jugement de valeur sur l'enseignant soit formulé lors des questions ouvertes (voir [figure 1](#)). Une évaluation de l'enseignement par les étudiants est un levier pour sa propre analyse professionnelle et un accès à de l'information inaccessible autrement. L'enseignant doit se préparer psychologiquement à toutes réponses : l'évaluation n'est pas une occasion pour recevoir des critiques ou des remerciements. Par conséquent, avant tout accord moral avec les étudiants – s'exprimer sincèrement et dans le cadre de la question strictement –, il s'agit d'un accord moral avec soi-même qui s'exprime par une volonté de connaître l'avis de quelqu'un qui se trouve en position asymétrique avec soi.

Pour aider à fixer son propre accord moral, on peut considérer :

- Que personne d'autre que soi-même n'a accès aux informations données par les étudiants, sinon les étudiants ;
- Que je n'ai aucune obligation à rendre compte de ces résultats : mais j'en ai besoin pour agir sur mon enseignement ;
- Que les expressions de jugement de valeur sur soi et toute autre expression qui sort du cadre ne doivent pas être traitées, c'est-à-dire qu'elles doivent être écartées de mon analyse ;
- Que je donne la possibilité au public de s'exprimer, ce qui est inhabituel : je dois m'attendre à tout, notamment la manifestation d'expressions « difficiles » qui peuvent symboliser une occasion pour l'étudiant d'exprimer quelque chose n'ayant pas systématiquement de rapport avec moi ;
- Par conséquent, le sens de conduire une évaluation de l'enseignement par les étudiants est celui que je lui donne au départ : *quelle(s) question(s) je me pose qui nécessite(nt) l'expression des publics* doit être mon fil conducteur.

QUELS OUTILS ET QUELLES DÉMARCHES ?

Deux outils sont principalement utilisés : un questionnaire anonyme et un échange à l'oral.

Le questionnaire anonyme consiste en une brève série de questions (jusqu'à 3 maximum, voir les exemples ci-dessous). Les étudiants ont accès au questionnaire *via* un lien de connexion et un code donnés le jour J, pendant la séance. C'est l'enseignant qui fait défiler les questions l'une après l'autre : par conséquent, l'étudiant répond seulement à la question affichée, sans connaître la ou les questions suivantes.

Au choix :

- Soit la question et les réponses sont projetées et rendues visibles à tous les étudiants dès le départ. Cette approche privilégie le croisement et le rapprochement d'avis par la lecture des réponses des pairs ; mais elle biaise aussi la variété des réponses possibles, notamment en cas de question ouverte ou de question « sensible ».
- Soit rien n'est projeté, chaque étudiant donne sa (ou ses) réponse(s) jusqu'au bout du processus.

Dans les deux cas, l'enseignant reprend à la fin du questionnaire chaque question et les réponses données, en les projetant à la vue de tous les étudiants, dans la foulée. Les réponses au questionnaire fournissent une base de discussion entre l'enseignant et les étudiants. Cela rejoint l'autre outil, consistant à discuter directement avec les étudiants d'objets précis.

La discussion avec les étudiants doit porter sur des objets précis, voire précisés en amont et explicités par l'enseignant : qu'entend-t-il par *tel* mot (ex. : apprécier la qualité de l'enseignement ou le contenu de chaque séance) ? qu'attend-t-il des étudiants ? que projette-t-il dans l'usage des résultats de cette discussion ? La discussion doit être chronométrée pour donner une valeur claire à la situation : ni trop longue, ni trop courte. Dans le cas d'une situation de certification ou dans le cas où des enjeux d'évaluation pour les étudiants existent, l'enseignant doit gager que les prises de parole (ou l'absence de prise de parole) n'auront aucun impact sur les résultats.

ET LES RÉSULTATS ?

Les résultats sont conservés, notamment dans le cas où l'enseignement est reconduit sur un autre groupe. Ils constituent une mémoire sur les changements et améliorations apportés, ainsi qu'une donnée de qualité pour évaluer son travail.

Une éthique des résultats doit être envisagée dès le départ de la démarche : il ne s'agit pas de savoir qui a répondu quoi, mais de ne considérer que la catégorie des répondants.

Les résultats ont une valeur contextuelle : les réponses se donnent dans un cadre précis et dans un moment précis de l'enseignement et de la séquence. Il faut envisager qu'ils peuvent différer si le même questionnaire est renseigné à un autre moment de la séquence.

Il faut veiller à un bon équilibre entre recueillir de façon plus longitudinale les résultats, en conduisant plusieurs fois une évaluation de l'enseignement par les étudiants durant sa séquence et ne pas se contenter d'une seule évaluation qui ne représentera qu'une donnée contextuelle. Systématiser peut biaiser les résultats, notamment si les questions sont identiques et/ou si aucune modification n'est observable du côté des répondants : les étudiants se rendent compte que l'information est prise, mais pas forcément traitée ni agissante, l'évaluation pouvant alors être un pis-aller pour autre chose qu'améliorer son enseignement. Des questions identiques et répétées attireront plus souvent des réponses de moins en moins développées et elles-mêmes répétées par chaque étudiant qu'un développement.

Les résultats provenant d'une enquête antérieure peuvent être présentés aux étudiants pour justifier leur usage : « Un étudiant m'a conseillé de déplacer un contenu de cours, trop lourd et arrivant trop vite dans la séquence, à plus tard, parce que les autres contenus ont permis de mieux comprendre ce qui y était développé. Je l'ai écouté : c'est la raison pour laquelle par exemple vous avez eu la séance sur ce contenu à ce moment-là de votre formation ».

EXEMPLES DE QUESTIONS ET DE LEURS RÉPONSES

Note : le logiciel utilisé est Mentimeter.

Figure 1 - Question ouverte type "autre"

The screenshot shows a Mentimeter presentation interface. The main slide displays the question: "Je souhaite exprimer ceci (pour évaluer, pour conseiller, pour participer à l'amélioration, pour écrire un 'autre', pour exprimer simplement) : 6 réponses". Below the question, six responses are listed in a grid format:

- Le contenu des cours étaient intéressants et pertinents, une pédagogie riche et très explicite pour un sujet complexe
- J'ai beaucoup apprécié vos cours, mais cela ne change pas. J'aime beaucoup votre façon de faire et votre façon de nous évaluer.
- vous êtes très bon pédagogue, cependant il est difficile d'être autant impliqué en visio que en présentiel
- Cours très intéressant. Qui donne envie d'écouter malgré le distanciel qui peut rendre cela plus compliquée.
- Les contenus étaient vraiment très enrichissant, un peu complexe parfois mais la synthèse d'aujourd'hui a vraiment été très utile. Merci pour tout monsieur, j'espère vous revoir l'année prochaine !!
- rien à dire, tout comme l'année dernière votre manière d'enseigner était très bien

The right-hand side of the interface shows the 'Content' panel with settings for the question, including the question text, subheading, and image options.

Figure 2 - Question fermée sur l'utilité

The screenshot shows a Mentimeter presentation interface. The main slide displays the question: "Cette intervention me sera, pour l'heure, plutôt :". Below the question, three response options are listed in a vertical list:

- 1re [Redacted] Utile
- 2e Je ne sais pas
- 3e Inutile

The right-hand side of the interface shows the 'Content' panel with settings for the question, including the question text, items, and image options.

Figure 4 - Question fermée sur l'appréciation (mêmes catégories que F3)

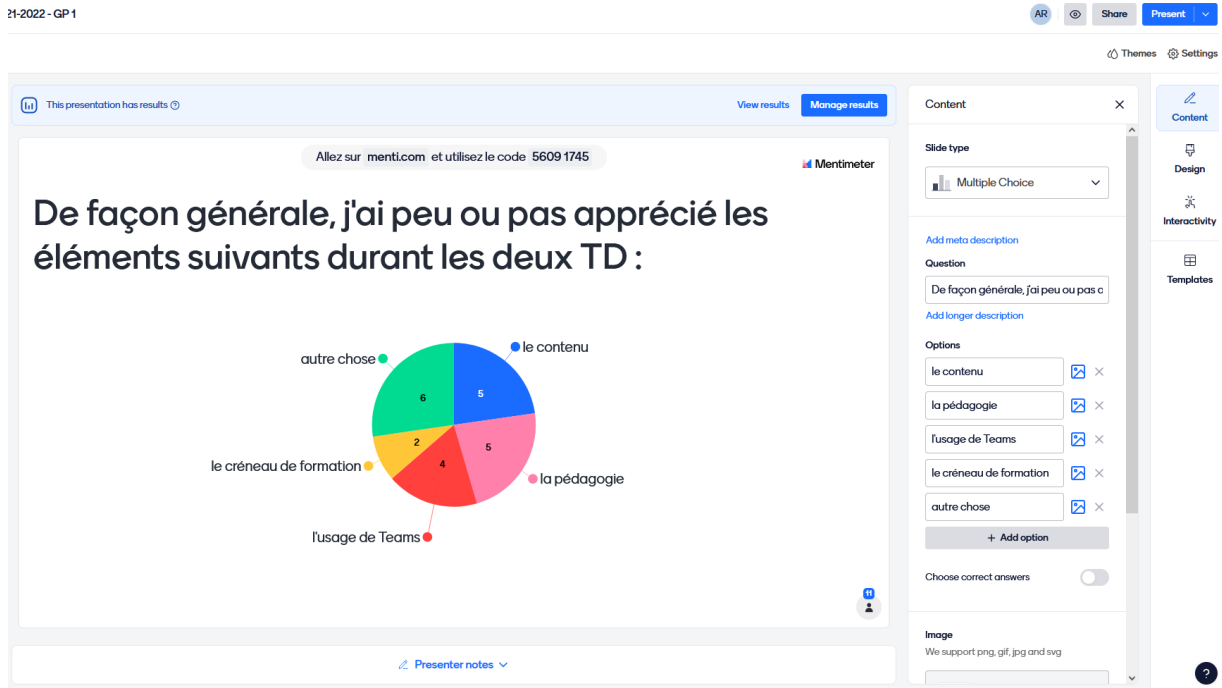


Figure 5 - Question fermée pour réguler les modalités d'examen



DES EXEMPLES D'ÉVALUATION FORMATIVE ISSUS DU CONTEXTE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Pour qui ? Cette fiche technique s'adresse aux formateurs des constellations, aux professeurs des écoles et aux IEN.

Pourquoi ? La revue de littérature de recherche [Comprendre les caractéristiques de la Lesson Study pour les constellations des Plans mathématiques et français](#)¹ a permis de rendre compte de pistes utiles pour l'évaluation dans les constellations. Voici, à titre d'exemple, une présentation d'évaluation formative en contexte réel, qui constitue l'une des pistes évoquées dans la revue de littérature et dans la [fiche technique n°9 « L'évaluation dans les constellations : les aspects favorables pour la formation »](#).

Pour quoi ? L'évaluation formative est, depuis les années 1990, reconnue comme l'une des modalités d'évaluation à privilégier en contextes scolaire, universitaire et professionnel pour favoriser les apprentissages². Dans la formation des adultes et le développement professionnel, les enjeux certificatifs sont relativement cadrés dans des contextes et par des visées de diplomation et/ou de (ré)insertion professionnelle. Ainsi, et notamment dans les formations continues, le formateur ou l'accompagnateur peut se dispenser d'évaluations « couperets » ou sommatives pour privilégier des évaluations au service des apprentissages, de la réflexivité ou/et du dialogue.

Quand ? L'évaluation formative n'a pas de moment théorique, à ceci près qu'elle doit être conçue avec la séquence d'apprentissage ou de formation. Elle fait partie intégrante de la formation et par conséquent des séances puis des contenus. Enfin, elle n'est pas à réaliser qu'à la fin : au contraire, une évaluation formative gagne à être reconduite plusieurs fois dans la formation, de sorte à ce que la dernière évaluation ne soit pas une surprise, mais un moment formel inscrit dans une cohérence formative.

[Quel contexte ?](#)

[Exemples de dispositifs d'évaluation formative conduits](#)

[Et les résultats ?](#)

[Une démarche technique et éthique](#)

QUEL CONTEXTE ?

L'évaluation formative présentée dans cette fiche est conduite dans le cadre d'une formation professionnelle qualifiante en France, conduisant à un diplôme d'État, dans les métiers de la coordination de projets socio-culturels. Le public est constitué de stagiaires de différents statuts : la formation de certains d'entre eux est financée par leur employeur, un organisme de

¹ Dont la [synthèse](#) est publiée sur le site du CEE.

² On pourra par exemple se référer à la dernière conférence de consensus organisée par le Cnesco « [L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves](#) » (2022).

l'État ou par une collectivité ; d'autres la financent eux-mêmes. Tous cependant suivent la même formation, dont la durée est déterminée par leur parcours professionnel. En effet, certains stagiaires vont suivre la formation intégralement, tandis que d'autres seront « dispensés » de contenus, voire de certifications, du fait de la valorisation des acquis de leurs pratiques ou de leurs expériences.

La formation se déroule en alternance, organisée avec un tutorat au sein de la structure qui a explicitement une fonction formatrice : le tuteur est un pair expert, reconnu par ses diplômes, son expérience professionnelle et sa position dans l'organisation équivalente à celle à laquelle prépare la formation.

La formation se déroule sur 11 mois, entre une et deux semaines par mois environ dans le centre de formation, les autres semaines se déroulant au sein de la structure d'alternance.

L'évaluation formative est adaptée à chaque stagiaire, tout en conservant un mode opérationnel similaire pour chacun. Ceci permet d'articuler une équité de traitement – chacun bénéficie d'un même processus – avec une singularité de formation – chacun a ses propres besoins, demandes et objets de formation. Elle peut être conduite en face à face avec le stagiaire, en trio avec le tuteur de la structure d'alternance, en groupe de stagiaires. Elle se déroule toujours sur un temps de travail, en centre de formation ou au sein de la structure d'alternance ; en présentiel, en visioconférence ou par téléphone, même si le présentiel est la modalité privilégiée.

EXEMPLES DE DISPOSITIFS D'ÉVALUATION FORMATIVE CONDUITS

➤ Dispositif 1 : les Petits groupes d'échanges (PGE)

Les PGE consistent, sur des temps d'1h00 à 3h00 initiés en cours et/ou vers la fin d'une séquence de formation, à initier une concertation entre stagiaires, sans la présence du formateur, autour d'une problématique professionnelle en lien avec le contenu de la séquence.

Prenons l'exemple de la séquence « conduire une réunion ». Le formateur a conduit une séquence de trois séances de 3h00 sur ce contenu, en apportant des contenus théoriques (qu'est-ce qu'une réunion ? quelles sont les fonctions ? les rôles ? quels sont les apports la sociologie des organisations, des sciences de la gestion et de la formation ?), en faisant exprimer des expériences vécues et en analysant avec les stagiaires les constituants d'une conduite de réunion (de l'ordre du jour en amont au compte rendu communiqué en aval). Le formateur conclut la dernière séance par un *brainstorming* sur les différentes problématiques professionnelles pouvant être éprouvées, observables ou anticipables dans la conduite d'une réunion. Après délibération en groupe, une problématique est retenue.

Chaque PGE doit déplier la problématique en resituant les enjeux théoriques et pratiques qu'elle soulève, puis doit préparer et présenter en grand groupe les éléments de solution ou d'action à employer pour aborder ou résoudre la problématique en situation réelle. Le PGE doit aussi présenter ce que ses membres ont appris dans cet exercice de groupe. Enfin, les autres stagiaires, ainsi que le formateur, leur donnent un avis sur les différents aspects présentés (et

non sur les stagiaires) en interrogeant la crédibilité des solutions, le lien avec les contenus de formation et les expériences professionnelles déjà vécues, ainsi que l'éthique professionnelle. La présentation se termine par une rétroaction des membres du PGE sur les aspects échangés, notamment sur les aspects encore problématiques ou posant difficulté et ceux ayant reçu accréditation ou validation par les pairs et le formateur.

- L'évaluation formative est d'abord générée par l'exercice réflexif engendré par le dispositif. En recherchant et en comparant leurs compréhensions et leurs appréciations, les stagiaires participent à la confirmation ou l'infirmité de leurs connaissances, et sont amenés à s'interroger sur la faisabilité de leurs idées. Elle est ensuite générée à partir des rétroactions des autres stagiaires et du formateur lors de la présentation. Et enfin par les propres rétroactions des membres du PGE sur celles reçues.

➤ **Dispositif 2 : L'analyse de pratiques professionnelles**

L'analyse de la pratique professionnelle n'est pas systématiquement reliée à de l'évaluation. Cependant, dans le cadre d'une évaluation formative en contexte de formation professionnelle qualifiante, elle peut servir d'activité apprenante et réflexive pour les participants, en étudiant des gestes professionnels dans des conditions réelles de travail.

L'analyse de pratique peut porter autant sur un type de pratiques professionnelles ciblé et concerté avec les stagiaires – par exemple la conception d'un contenu d'intervention – que sur un *continuum* d'actions réalisées durant une période donnée, par exemple lors d'une période en structure d'alternance. Dans le premier cas, le type de pratiques est analysé de façon à faire ressortir les invariants et les contextes qui illustreraient, pour le groupe, ce type d'activités. Après quoi, les stagiaires exposent des vécus professionnels dans le but de comprendre ce qui différencie et ce qui se rapproche des premiers éléments discutés avec leur propre façon de faire, en lien avec leur contexte. Dans le second cas, différents types de pratiques sont identifiés au fur et à mesure des échanges où les stagiaires posent des faits ou des vécus comme interrogeants, ou devant faire l'objet d'une analyse. Une à plusieurs études de cas peuvent être conduites dans le but de recontextualiser et reconstituer le déroulé des activités, dans un premier temps ; puis porter un regard analytique dans un deuxième temps, sur la base d'une à plusieurs questions : pourquoi les choses se sont-elles passées ainsi ? quels facteurs intrinsèques et extrinsèques ont joué sur la situation ? quelles préparations puis régulations ont précédé et suivi cette situation ? etc.

- L'évaluation formative revient d'abord à nommer des éléments qui structurent les activités professionnelles des stagiaires. Nommer donne forme à des faits et gestes vécus ou observés : ce faisant, ils deviennent « objectifs » car d'autres personnes les visualisent et peuvent en parler à leur tour. Ce processus de nomination sans jugement de valeur favorise l'intercompréhension entre les stagiaires (et avec le formateur), mettant les activités professionnelles comme des faits circonstanciés et non plus idéalisés. L'évaluation sort d'une dichotomie « c'est bien fait / c'est mal fait » pour au contraire étudier finement ce qu'il s'est passé et ce qu'il se passe au moment du travail d'analyse.

➤ Dispositif 3 : Le portfolio ou le carnet de suivi de formation

Le portfolio du stagiaire est un outil qui démarre dès l'entrée en formation de la personne. Il peut présenter un ensemble de documents formels, comme le référentiel de compétences du métier, par exemple ; ainsi que programme, détaillé ou général, de la formation.

L'intérêt du portfolio est de favoriser des auto-évaluations et des autorégulations par l'encouragement au recueil de données tout au long de la formation, sur des aspects précis (comme un socle de compétences ou une typologie de situations professionnelles) ou génériques (comme un état des lieux de la formation ou un débriefing sur le vécu de la formation). Le portfolio est aussi un outil médiateur, car le formateur peut y avoir accès pour suivre et visualiser les différentes considérations de chaque stagiaire. Il peut aussi l'utiliser, pour faire croiser le regard du stagiaire avec le sien sur un aspect, sur un même document, pour conduire après coup un entretien avec le stagiaire ou une analyse de pratiques.

Le portfolio favorise la personnalisation de la formation et la réflexivité : son intérêt est d'être consultable tout au long de la formation, par exemple pour comparer, 6 mois plus tard, les premières auto-évaluations de positionnement avec celles réalisées au plus proche et comprendre ce qui a changé, ce qui est resté. Le portfolio permet aussi de recueillir des données d'activités : des photographies, des films, des écrits spontanés peuvent être collectés et intégrés dans le portfolio, servant d'artefacts et de traces pour le stagiaire comme pour le formateur et le tuteur.

- Le portfolio peut favoriser des évaluations formatives notamment par la mise en médiation entre le stagiaire et le formateur. De plus, l'auto-évaluation est une démarche qui favorise la nature formative d'une évaluation par quelqu'un d'autre, dans la mesure où l'on se positionne dans les deux positions, entre celui qui montre ou dit, et celui qui analyse ou dit sur ce qui est montré ou dit. Elle oblige un certain recul pour justifier pourquoi ceci est dit de cette manière. Le portfolio symbolise aussi la formation en train de se faire pour le stagiaire : revenir sur des éléments d'auparavant est parfois générateur d'interrogations et de conscientisations, montrant que de potentielles autorégulations se sont produites entre avant et aujourd'hui. Cela démontre la possibilité pour le stagiaire de le refaire, puisque cela a déjà fait.

ET LES RÉSULTATS ?

Les résultats d'une évaluation formative ne sont pas systématiquement formalisés. Cependant, des effets d'une évaluation formative peuvent s'observer.

Chez le stagiaire par exemple, des changements de comportements en situation professionnelle (du côté du centre de formation et/ou de la structure d'alternance) peuvent s'observer, montrant une autorégulation sur des conduites, des attitudes ou des habitudes de travail. L'utilisation de vocabulaires, d'outils étudiés en formation ou récupérés en structure d'alternance, peut aussi être observée, montrant une appropriation en cours ou aboutie. Sur

le plan de la certification, les résultats du stagiaire peuvent être positivement impactés, bien qu'une évaluation formative n'ait pas toujours de lien avec les attendus de la certification.

Chez le formateur par exemple, des modifications apportées au programme de la formation peuvent être observées, à la suite d'échanges avec les stagiaires et de leurs propres *feedbacks* sur la formation (d'où l'importance des évaluations de la formation³) comme des observations effectuées tout au long de celle-ci. Il apparaît qu'un contenu soit « arrivé trop tard » vis-à-vis des besoins et des demandes des stagiaires en matière d'intervention sur leur structure d'alternance ; ou qu'un contenu soit trop court et dense, ne facilitant pas une appropriation de la part de tous les stagiaires ; ou qu'un intervenant ou une référence n'ait pas été finalement approprié du fait du décalage du discours ou du quotidien professionnel avec ceux des stagiaires ou de la formation en elle-même.

D'une certaine façon, les résultats se conservent : dans la mémoire des personnes, mais aussi dans les modifications des programmes ou des contenus de la formation, ainsi que dans les différentes productions du stagiaire entre son entrée en formation et sa sortie. Les certifications fondent aussi une conservation des résultats. En effet, l'évaluation formative n'est pas une opposition à l'évaluation normative ou sommative, comme les discours ont trop souvent tendance à le dire. Une évaluation peut être normative et conduite de façon formative, notamment en accompagnant le résultat (la délivrance du diplôme, l'issue d'un entretien, la note, le verdict d'une observation) en amont et en aval de l'examen, en étudiant avec le stagiaire les résultats et les raisons qui y conduit, ainsi que les régulations à opérer à la suite.

UNE DÉMARCHE TECHNIQUE ET ÉTHIQUE

Une évaluation formative implique une posture réfléchie, à la fois technique et éthique.

Sur le plan technique, le formateur doit préparer et organiser au mieux le temps, de façon à faciliter la communication et l'intercompréhension. De plus, il doit être en mesure de cibler, dans sa rétroaction, le ou les éléments sur le(s)quel(s) il souhaite revenir avec le stagiaire. Ce faisant, certains éléments demandent un préparatif de la part du stagiaire : par exemple, lorsqu'il s'agit de revenir sur les actions réalisées en structure d'alternance durant une période de stage. Faire en sorte de préparer en amont le discours favorise une sélection plus réfléchie pour le stagiaire des éléments qu'il souhaite présenter, et nourrit par conséquent l'échange. Par ailleurs, le formateur cible en fonction aussi du niveau de développement du stagiaire dans sa formation. Revenir sur la maîtrise d'un geste ou d'un ensemble de gestes professionnels en début de formation, par exemple pour étudier ensemble le positionnement du stagiaire sur un référentiel de compétences et diagnostiquer son niveau de maîtrise est une chose. Revenir sur un même ensemble de gestes professionnels à l'issue d'une certification ou d'une mise en situation en condition réelle, en fin de formation, en est une autre. En cela, les évaluations formatives peuvent favoriser la conscientisation des progrès ou des transformations du

³ On pourra se référer par exemple à la [fiche technique n°13 « Un exemple d'évaluation issu du contexte universitaire : l'évaluation de l'enseignement par les étudiants »](#).

stagiaire dans sa formation, du fait des temporalités des évaluations et de leur mise en lien tout au long de la formation, favorisée par le formateur notamment.

Sur le plan éthique, l'évaluation formative implique de considérer l'erreur ou ce qui y est assimilé comme levier d'analyse et de compréhension et non comme sanction. L'erreur est une situation qui démontre la possibilité de modifier quelque chose, dans une visée améliorative : ce sera lorsqu'elle ne sera plus observable, dans une situation proche ou analogue, qu'il pourra être conclu qu'un changement a été opéré. Par conséquent, une évaluation formative est peut-être avant tout dialogique : elle privilégie le dialogue à deux ou plusieurs voix, et pas seulement un discours unilatéral du formateur sur la performance du stagiaire. Une position de principe pose le temps comme un allié et un facteur de transformation pour tout le monde. Ainsi, le formateur doit parfois commencer par comprendre comment le stagiaire voit la situation ou l'aspect ciblé, avant de lui communiquer son jugement. L'évaluation en cela peut être formative y compris sur la compréhension des situations de formation de chaque stagiaire, considérant ainsi que lorsque des informations ne sont pas visibles ou difficilement cernables pour statuer sur un état (maîtrise en bonne voie, difficultés précisément identifiées par exemple), ce n'est pas de la responsabilité seule du stagiaire : cela peut être des conditions qui ne facilitent pas ou ne favorisent pas l'expression du stagiaire. Ces conditions seraient peut-être encore à identifier et clarifier avec l'intéressé, occasionnant une potentielle adaptation des modalités ou des contenus de la formation.

DES EXEMPLES D'ÉVALUATION COLLABORATIVE ET PARTICIPATIVE ISSUS DU CONTEXTE DU TRAVAIL SOCIAL

Pour qui ? Cette fiche technique s'adresse aux formateurs des constellations, aux professeurs des écoles et aux IEN.

Pourquoi ? La revue de littérature de recherche [Comprendre les caractéristiques de la Lesson Study pour les constellations des Plans mathématiques et français](#)¹ a permis de rendre compte de pistes utiles pour l'évaluation dans les constellations. Voici, à titre d'exemple, une présentation d'évaluation collaborative et participative en contexte réel, qui constitue l'une des pistes évoquées dans la revue de littérature et dans la [fiche technique n°9 « L'évaluation dans les constellations : les aspects favorables pour la formation »](#).

Pour quoi ? Plutôt que d'interroger individuellement chaque personne participant à la formation à l'aide de questionnaires préconstruits, on propose ici que le groupe définisse collectivement ses critères d'évaluation sur un sujet donné et organise puis réalise lui-même l'évaluation.

Les démarches d'évaluation participative et collaborative peuvent être parties intégrantes du pilotage de son activité comme de la pédagogie en classe. Elles constituent des apprentissages en matière de concertation et peuvent favoriser les pédagogies de projet, les décisions collégiales. Enfin, elles favorisent le croisement des points de vue, ce qui constitue un levier reconnu pour se rapprocher d'une objectivité évaluative effective.

Quand ? Les démarches d'évaluation participative et collaborative sont conduites en fonction de l'activité. Elles peuvent être conduites tout au long de la constellation par exemple.

[Un exemple dans un contexte d'éducation populaire](#)

[Quels outils et quelles manières de procéder ?](#)

[Et les résultats ?](#)

[Éthique de conduite : participer et collaborer réellement](#)

UN EXEMPLE DANS UN CONTEXTE D'ÉDUCATION POPULAIRE

La démarche d'évaluation participative et collaborative présentée s'est déroulée durant trois années et demie, dans le cadre d'un programme réunissant trois associations ou fédérations d'éducation populaire et du travail social. Le public concerné par la démarche est principalement constitué des professionnels et des bénévoles (animateurs, formateurs, coordinateurs de projet). Le programme peut être rapproché des constellations en ceci que l'un de ses axes principaux concernait la formation des professionnels et des bénévoles, sur la base d'un parcours d'actions de formations et de mutualisation de pratiques professionnelles.

¹ Dont la [synthèse](#) est publiée sur le site du CEE.

L'évaluation consistait à répondre aux questions évaluatives suivantes :

- Quel est l'impact social du programme : pour les publics et les structures ?
- Que peut-on apprendre d'une telle initiative : au niveau des professionnels et des bénévoles ; au niveau du fonctionnement des organisations ; au niveau des besoins de la société ?
- Que représenteraient concrètement les résultats du programme ?

La démarche d'évaluation a été initiée dès le début du programme. Pour ce faire, des pilotes ont été identifiés pour être des personnes référentes, que ce soit pour communiquer avec elles et pour les repérer comme les évaluateurs. La communication est centrale, car il s'est agi tout au long de la démarche d'exposer et de répéter le but de cette évaluation et ses liens avec les autres démarches évaluatives, pouvant être des formes plus connues d'évaluation dans le contexte professionnel (comme les bilans, les comptes rendus, les questionnaires de satisfaction, les certifications).

QUELS OUTILS ET QUELLES MANIÈRES DE PROCÉDER ?

Deux outils sont principalement utilisés : des espaces de discussion cadrée et un espace commun numérique.

Les espaces de discussion cadrée consistent à initier des moments d'échanges avec les professionnels et les bénévoles volontaires, sur la base d'objets d'évaluation identifiés en amont. En effet, les objets d'évaluation forment l'entrée dans la démarche, un élément de motivation : « je viens participer car j'ai des choses à dire/entendre sur tel objet en particulier ». De plus, une durée et une modalité sont annoncées : privilégier le présentiel favorise la possibilité de se partager des éléments (photographies, objets matériels) ou de rencontrer des personnes ; mais implique de disposer d'une salle et des moyens adéquats. Dans cette démarche exposée, nous avons privilégié la connexion numérique, en communiquant un lien unique à tous les professionnels et bénévoles participant au programme en amont et le jour J du regroupement. Par conséquent, les discussions sont cadrées, tant par leur motif – « nous nous réunissons pour discuter sur tel objet précis d'évaluation » – que par leur contexte.

Le cadrage est important, car il fixe une stabilité et des « règles de jeu ». Le contenu des discussions portait essentiellement sur :

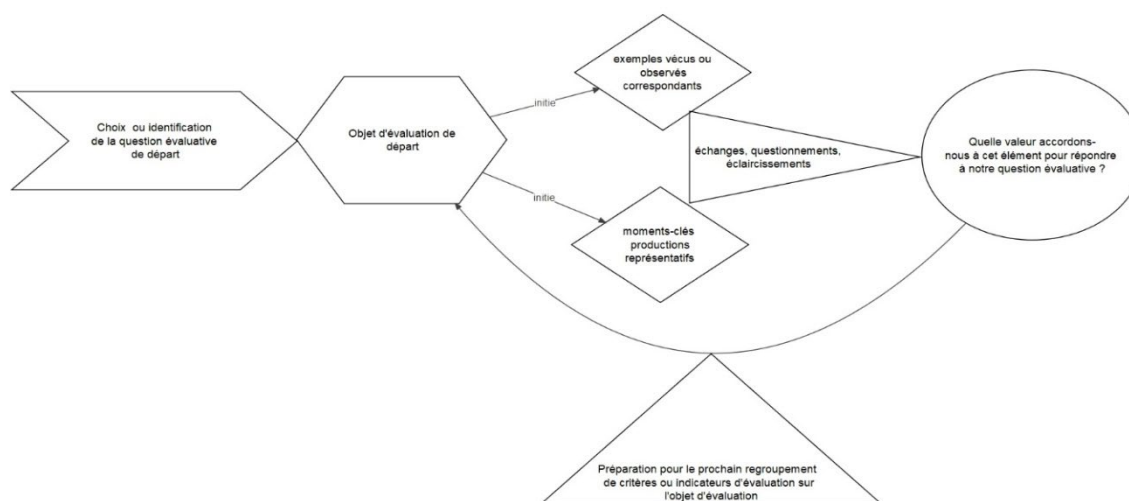
- des exemples vécus ou observés qui correspondraient à l'objet d'évaluation ciblée (*Par exemple : sur les apprentissages des professionnels et des bénévoles, qu'est-ce qui est différent depuis qu'on participe au programme ? quels nouveaux projets ou nouvelles actions se sont constitués ?*) ;
- des moments-clés, ou des scènes mémorisées/photographiées/filmées, ou des productions représentatives d'un aspect de l'objet évalué (*Par exemple : des photos prises dans le cadre d'une action, des productions intellectuelles servant de support pour la conduite d'une formation, une anecdote faisant cas pour la personne*).

Ainsi, pour que les regroupements soient vécus comme intéressants et opportuns, la communication sur l'objet d'évaluation et les attendus était capitale, de façon à ce que les participants préparent, de leur côté, les éléments qu'ils souhaitaient discuter.

Un espace numérique commun était institué. Il consistait en un nuage de stockage hébergé par un évaluateur et contenait :

- des dossiers de données partagées par les participants ;
- des comptes rendus collaboratifs et datés aux temps de regroupement ;
- les productions élaborées par les évaluateurs : rapport, instruments ou outils d'évaluation.

À propos des comptes rendus collaboratifs : L'importance réside dans l'accès à l'écriture de tous les membres et la possibilité de choisir un mode rédactionnel qui conserve les traces de modifications. Cela permet de repérer l'auteur et de revenir vers lui. La tenue des comptes rendus était centrale : c'est du fait que chaque personne rédige ce qu'elle retient de ce regroupement qu'une première analyse s'esquisse. De plus, ils posent le cheminement des analyses partagées, en ouvrant chaque regroupement suivant sur la base du compte rendu et de la synthèse qu'en faisaient les évaluateurs. Y sont rédigés les éléments présentés, les questions et réactions des autres participants et la question directrice : **quelle valeur accordons-nous à cet élément pour répondre à notre question évaluative ?**



Les évaluateurs organisaient après coup les différentes « valeurs » ainsi discutées, en les positionnant comme de potentiels critères ou indicateurs d'évaluation sur l'objet évalué. Ce faisant, un référent commun d'évaluation s'élaborait progressivement, sur la base de controverses quant à la valeur des éléments présentés, de leur mise en généralisation sous la forme d'un critère ou d'un indicateur, puis de leur agrégation en un seul document. La démarche est circulaire : elle part d'une question évaluative, en l'occurrence établie dès le départ, pour se traduire par un objet d'évaluation précis (soit par la mise au choix des participants du premier regroupement ; soit par le choix des évaluateurs sur la base de leur connaissance des situations) qui servira de support aux discussions durant un certain laps de temps.

Dans le programme évalué, différentes catégories de professionnels et de bénévoles devaient participer ensemble à la conception puis l'animation de projets sociaux en direction d'un public commun. En d'autres termes, il était attendu une collaboration de la conception à la réalisation entre les différentes personnes, mêlant ainsi leur culture professionnelle et leurs habitudes de travail pour en faire un cadre commun.

Les premiers éléments consistaient à montrer une forme d'addition des compétences : chacun apporte sa spécialité, ses savoir-faire. Dans le même temps, des conflits, disputes sont rapportés aussi comme illustrateurs de cette collaboration forcée.

Le premier référent fut donc constitué de deux critères : faire ensemble et réguler les tensions. Les indicateurs du premier reportaient des exemples quotidiens (par exemple : durant une même action, chacun intervient) ; ceux du second présentaient des pistes de résolution ou de prévention de conflit (par exemple : communiquer avant, faire voter par tous le contenu de l'action).

Il fut utilisé par des participants dans leur contexte d'intervention. Ce n'est qu'au bout de quelques mois que les critiques et réactions sur de nouveaux éléments rapportés commençaient à faire entrevoir une nouvelle façon de procéder dans sa profession, résultant de l'expérience accumulée dans la conduite du programme. Les participants élaborèrent un nouveau référent présentant sept critères et leurs indicateurs de cette nouvelle façon de travailler.

Ainsi deux démarches sont à distinguer, car elles sont complémentaires et structurelles de la démarche d'évaluation collaborative et participative : les échanges et les éléments de terrain qui fournissent la matière première ; et les échanges sur les critères et indicateurs d'évaluation élaborés par les évaluateurs ou le pilote de l'évaluation. La possibilité de revenir à tout moment aux traces – les comptes rendus, les éléments partagés, les productions des évaluateurs – sur un espace commun, en l'occurrence numérique, est centrale pour démontrer la transparence et la collaboration de tous.

ET LES RÉSULTATS ?

Comme pour l'évaluation des enseignements par les étudiants (cf. [fiche technique n°13](#)), les résultats sont conservés. Ils constituent une mémoire sur les changements et améliorations apportés, ainsi qu'une donnée de qualité pour évaluer son travail. La durée de la conservation cependant est négociée avec les participants à la démarche : pendant combien de temps l'accès à l'espace commun partagé est-il nécessaire pour procéder à l'évaluation ? Une garantie éthique doit être assurée de supprimer l'entièreté des données et leur accès.

Une éthique des résultats doit être envisagée dès le départ de la démarche : l'élaboration des critères, des indicateurs, ainsi que l'utilisation de situations ou d'exemples professionnels sont relatifs aux participants, certes. Cependant, la démarche constitue un ensemble sous la forme d'un référent d'évaluation ayant comme but de participer à la meilleure compréhension des situations à investiguer pour se prononcer sur l'objet évalué et répondre, par conséquent, à la

question évaluative de départ. Les critiques peuvent alors être de deux natures : « soutenant » à la démarche, reproduisant un échange sur les éléments présentés ; « empêchant » à la démarche, en donnant un jugement de valeur sur un élément sans l'accompagner d'un contexte ou d'une analyse sur les critères, indicateurs ou référent d'évaluation partagés. Les premières s'intègrent et permettent de modifier le référent ; les secondes sont écartées.

Une attention doit être accordée aux référents d'évaluation constitués, en veillant à répertorier tous les éléments qui ont permis leur constitution. Il s'agit d'un travail d'archivage important, parce que c'est la possibilité de retrouver la provenance des éléments étudiés lors des regroupements, leurs auteurs ou rapporteurs qui donne aussi l'ancrage concret du référent : il a une provenance du terrain, ce qui lui donne une légitimité pratique.

ÉTHIQUE DE CONDUITE : PARTICIPER ET COLLABORER RÉELLEMENT

La difficulté de ce genre de démarches (collaborative, participatives) pour le pilote est de veiller à une participation effective des membres. Concrètement, impliquer quelqu'un d'autre dans une activité est une question de posture, mêlant l'intention – propre à chacun – et l'action, c'est-à-dire des actes concrets et mis sur un plan qui permet de rendre compte de la valeur des actes de chaque personne pour la bonne conduite de l'activité. C'est la raison pour laquelle la participation à une démarche d'évaluation de ce type doit être volontaire : elle est intentionnelle, incarnée par chaque personne qui constituerait le groupe. Ceci est un réquisit à une évaluation effectivement participative dans son intention.

Cependant, l'intention ne fait pas tout. Faire participer et faire collaborer conjuguent une contractualisation entre les participants, à la fois en amont du démarrage de la démarche et pendant sa conduite. En amont, cela se traduit par une communication claire sur le but de la démarche et les modalités organisationnelles souhaitées : il s'agit d'un premier plan qui permet aux personnes de se prononcer, d'imaginer leur(s) manière(s) de participer et de s'investir, *a priori*. Pour autant, ces informations doivent être accompagnées d'avertissements sur les modifications possibles, voire souhaitées à ce cadre : il s'agit d'un cadre de départ, sur lequel on peut s'appuyer pour ensuite le changer et l'adapter aux intentions et aux situations réelles des participants. C'est notamment la place des participants dans l'organisation qui va faire qu'il sera envisageable d'intervenir ou d'observer des types de situations au lieu d'autres. Par conséquent, cela limite à la fois les buts comme les moyens d'intervention, donnant un nouveau cadre, plus concret et opérationnel. Cela donne aussi un sens plus partagé au cadre lui-même : il se constitue à partir de ce qui est souhaitable et réalisable. On dépasse le sens intentionnel de départ, porté par le but et un objet d'évaluation présentés, pour aller vers un sens partagé, discuté, faisant commun, avec un but plus précis et un ou des objets d'évaluation plus circonscrits.

À l'instar de la conduite des *Lesson studies*, le pilote de ce type de démarche doit être un facilitateur². Il coordonne les aspects organisationnels pour faciliter le travail, en anticipant des missions à porter par les participants dont les résultats seront mis en discussion. Il favorise le fait que chaque contribution joue sur la qualité de l'évaluation ; tout en veillant à ne pas véhiculer, ni favoriser des comparaisons de personnes ou des jugements de valeur sur l'implication. La collaboration n'implique pas systématiquement un équilibre ou une répartition équitable entre les membres : elle privilégie ici le fait que chaque personne apporte une valeur par son parcours et sa vision. Dans le même temps, le pilote facilitateur favorise la conservation de traces – des échanges, des productions, des accords et désaccords – de façon à faciliter la mémoire de la démarche. Ce genre d'évaluation implique de revenir sur des informations qui ne sont pas toujours actuelles pour tous les membres : les traces conservées et des synthèses de départ facilitent le souvenir et l'attention. Enfin, en tant que facilitateur, le pilote n'est pas effacé : il n'est pas un moyen, mais un participant à part entière. Cette participation effective à l'évaluation est tout aussi importante, car c'est aussi sa propre participation qui montre aux membres un investissement similaire, autant sur les missions que sur les discussions. Il « se mouille » au même niveau que les autres, car il n'a pas de position ni hiérarchique (il n'est pas chef de projet ou celui qui a le dernier mot), ni symboliquement supérieure : il est le pilote qui favorise les moyens de faire.

² Voir la revue de littérature citée en introduction, notamment page 23 à 25 la section « 3.4 L'effet "formateur" ou "facilitateur" et sa pertinence pour la classe ».



Dans le cadre de ses travaux, le Comité technique d'évaluation (CTE) sur la formation des enseignants du CEE a mis en place un groupe de travail chargé d'élaborer des outils prioritairement destinés aux formateurs – conseillers pédagogiques de circonscription (CPC), référents mathématiques de circonscription (RMC), référents français de circonscription (RFC) – et aux inspecteurs de l'éducation nationale, mais également aux directeurs d'école et aux professeurs des écoles intéressés. Ce groupe de travail pluri-catégoriel était composé d'acteurs académiques représentant les corps professionnels à qui les outils sont destinés (académies de Bordeaux, Lille, Limoges, Lyon et Nancy) ; d'experts issus de la sphère universitaire, de l'IGÉSR et de la DEPP ; d'un représentant de la DGESCO, en charge du pilotage des Plans mathématiques et français ; de membres du secrétariat général du CTE et de l'équipe d'expertise du CEE.

Avertissement :

Ce document est dans le domaine public. L'autorisation de le reproduire en tout ou en partie est accordée, toutefois cette reproduction doit :

- privilégier les citations *in extenso* afin de ne pas modifier le sens du texte. Si un changement s'avère nécessaire il ne doit concerner que la forme ou des éléments secondaires de la citation ;
- mettre en évidence les parties relevant du CEE de celles relevant de la nouvelle publication ;
- toujours être créditée : Conseil d'évaluation de l'École, « Boîte à outils pour l'auto-évaluation des constellations des Plans mathématiques et français », Document de travail 24-01, [Août 2024].



Retrouvez toute la documentation et les publications du CEE sur :
education.gouv.fr/CEE



Conseil d'évaluation de l'École
61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15



contact@cee.gouv.fr