

# Évaluation et conflit de valeurs chez l'enseignant

---

Prémises de l'évaluation clandestine

---

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de :

Yaëlle Gerber

Sous la direction de :

Françoise Pasche Gossin

Delémont, 10 avril 2018

## Remerciements

Je remercie tout d'abord ma directrice de mémoire, Madame Françoise Pasche Gossin, pour son enthousiasme à l'égard de mon sujet et les nombreux conseils prodigués tout au long de ma recherche.

Je remercie vivement les enseignants qui ont accepté de me partager leurs convictions et expériences professionnelles. Sans leur confiance et leur disponibilité, ce travail n'aurait jamais vu le jour.

Je remercie également les personnes qui ont pris le temps de me relire et de me faire des suggestions.

Finalement, je remercie tout particulièrement mon mari, Ivo, pour son précieux soutien apporté à chaque étape de cette recherche.

## Résumé

Notre travail traite de la thématique de l'évaluation sommative. Thème d'actualité, l'évaluation sommative est un sujet régulièrement débattu tant pour les limites des méthodes en vigueur que pour les questions d'éthique qu'elle soulève. Si les pratiques de certains professionnels du corps enseignant sont parfois encore trop centrées sur la performance, nous sommes nombreux à vouloir proposer une évaluation sommative qui relève les compétences de l'élève et le motive à s'investir dans l'apprentissage. Pour cela, il s'agit notamment d'être conscient des limites et des biais de l'évaluation en vue d'en favoriser l'objectivité. Toutefois, l'évaluation sommative place parfois l'enseignant face à de nombreuses interrogations. Tirillé entre l'agir éthique attendu de lui et les pratiques de rigueur, l'évaluateur opte alors pour ce qu'il considère être le plus adéquat.

D'une part, le présent travail a pour but d'expliquer le dilemme rencontré par certains enseignants lorsqu'ils constatent un fléchissement soudain des résultats de l'élève dû à des événements extérieurs qui affectent ce dernier. D'autre part, notre étude révèle les pratiques évaluatives d'enseignants qui, face à ce dilemme, ont dépassé le cadre légal de l'évaluation sommative en vue de proposer une évaluation qui respecte tant les finalités attendues d'elle que les valeurs intrinsèques de l'évaluateur.

### Cinq mots clés :

- Évaluation sommative
- Conflit de valeurs
- Éthique de l'évaluation
- Jugement professionnel
- Évaluation clandestine

## Liste des figures

Figure 1 : Multiréférentialité de l'évaluation.....	16
Figure 2 : L'enseignant novice .....	30

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Profil des enseignants interrogés.....	30
Tableau 2 : Situation de l'élève et conséquences.....	41
Tableau 3 : modalités d'évaluations clandestines.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Tableau 4 : Modalités de l'évaluation clandestine — buts et raisons.....	55

## Liste des annexes

<b>ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN</b> .....	<b>I</b>
<b>ANNEXE 2 : LETTRE D'INFORMATION</b> .....	<b>II</b>
<b>ANNEXE 3 : CONTRAT DE RECHERCHE</b> .....	<b>III</b>

# Sommaire

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>7</b>
<b>CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE</b> .....	<b>9</b>
<b>1.1 DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE</b> .....	<b>9</b>
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude</i> .....	9
<b>1.2 L'ÉVALUATION SOMMATIVE DANS LES CANTONS DU JURA ET DE BERNE</b> .....	<b>11</b>
1.2.1 <i>Etats des lois et définition</i> .....	11
1.2.2 <i>L'évaluation sommative en 7-8 H</i> .....	13
1.2.3 <i>Le jugement professionnel en évaluation</i> .....	15
1.2.4 <i>Multiréférentialité de l'évaluation</i> .....	16
1.2.5 <i>L'éthique en l'évaluation</i> .....	17
1.2.6 <i>Le conflit de valeurs chez l'enseignant</i> .....	19
1.2.7 <i>L'élève en souffrance psychologique</i> .....	21
<b>1.3 QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE</b> .....	<b>22</b>
1.3.1 <i>La question centrale</i> .....	22
1.3.2 <i>Trois objectifs de recherche</i> .....	23
<b>CHAPITRE 2. METHODOLOGIE</b> .....	<b>25</b>
<b>2.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES</b> .....	<b>25</b>
2.1.1 <i>Une recherche qualitative</i> .....	25
2.1.2 <i>La théorisation enracinée, une approche inductive</i> .....	25
2.1.3 <i>Une démarche compréhensive et idiographique</i> .....	26
<b>2.2 NATURE DU CORPUS</b> .....	<b>27</b>
2.2.1 <i>Des entretiens compréhensifs</i> .....	27
2.2.2 <i>Une grille de questions ouvertes</i> .....	27
2.2.3 <i>Prise de contact, lettre d'information et contrat de recherche</i> .....	28
2.2.4 <i>Quatre enseignants de 7 - 8 H</i> .....	29
<b>2.3 MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES</b> .....	<b>31</b>
2.3.1 <i>Transcription intégrale des données</i> .....	31
2.3.2 <i>L'analyse par théorisation ancrée</i> .....	31
<b>CHAPITRE 3. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS</b> .....	<b>33</b>
<b>3.1 LES FINALITÉS DE L'ÉVALUATION SOMMATIVE</b> .....	<b>33</b>
3.1.1 <i>Informé</i> .....	33
3.1.2 <i>Réguler</i> .....	34
3.1.3 <i>Prouver</i> .....	36

<b>3.2 DES SITUATIONS « EXTRA-ORDINAIRES » QUI DESSERVENT L'ÉVALUATION SOMMATIVE .....</b>	<b>37</b>
3.2.1 <i>Des décisions « ratées » en amont de l'évaluation .....</i>	37
3.2.2 <i>École-famille : un partenariat parfois compliqué.....</i>	39
3.2.3 <i>L'élève en souffrance psychologique .....</i>	41
<b>3.3 L'ÉVALUATION SOMMATIVE CONTRAIRE LE JUGEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS.....</b>	<b>43</b>
3.2.2 <i>Lorsque prédictions et résultats discordent .....</i>	43
<b>3.4 LES RÉFÉRENTS IMPLICITES OU LES RACINES DE L'ÉVALUATION CLANDESTINE .....</b>	<b>45</b>
3.3.1 <i>La justice pour valeur.....</i>	45
<b>3.5 L'ÉVALUATION CLANDESTINE .....</b>	<b>48</b>
3.4.1 <i>Modalités de l'évaluation clandestine .....</i>	48
3.4.1 <i>Un cadre et un protocole précis.....</i>	52
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>57</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>62</b>
<b>ANNEXES : .....</b>	<b>I</b>
ANNEXE 1 : <i>GUIDE D'ENTRETIEN .....</i>	<b>I</b>
ANNEXE 2 : <i>LETTRE D'INFORMATION.....</i>	<b>II</b>
ANNEXE 3 : <i>CONTRAT DE RECHERCHE.....</i>	<b>III</b>

# Introduction

## ➤ contexte du champ d'étude et motivations personnelles

Notre travail de recherche, traitant du thème de l'évaluation, s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation.

Le point de départ de notre réflexion trouve son origine dans un contexte qui nous a marqué il y a de ça quelques années. Nous avons en effet eu l'opportunité d'effectuer une année et demie de remplacements dans 3 classes différentes entre 2010 et 2012. C'est durant cette période qu'a eu lieu notre première confrontation à la tâche complexe de l'évaluation et nous nous sommes rapidement rendu compte de l'approximation évidente de notre jugement. Le rôle joué par les répétitifs conflits de valeurs dans lesquels nous nous retrouvions régulièrement était apparent et expliquait tout ou partie de ces imprécisions.

Lorsqu'un élève faisait face à une situation familiale difficile et qu'il en souffrait, l'évaluer représentait une tâche d'une grande complexité. Laveault (2008) formule très justement le dilemme qui se posait alors pour nous :

Comment conjuguer devoir d'honnêteté et devoir de bienveillance, le droit à la vérité de la personne évaluée et le droit de préserver son estime de soi dans des situations d'échec ?  
Comment être loyal envers tous les élèves et bienveillant de façon équitable, lorsque l'on porte davantage attention et que l'on vient en aide plus souvent à l'élève qui en a le plus besoin ?  
(p.487).

Durant notre formation en tant qu'enseignants, ces questionnements ont perduré. De nombreuses lectures discutant du sens et de l'utilité de l'évaluation sont venues appuyer nos questionnements. Dans un texte intitulé « Savoir mettre en œuvre une évaluation constructive », Hadji (2017) définit par exemple clairement les risques de l'évaluation sommative si cette dernière n'est pas centrée sur le processus d'apprentissage. Les docimologues ont eux aussi largement démontré les biais d'une telle évaluation. Pourtant, l'enseignant est tenu d'évaluer ses élèves. Il s'agirait donc pour l'évaluateur de trouver un juste équilibre entre ces limites, l'agir éthique et le professionnalisme attendu de lui. D'accord, mais comment ? Que faire lorsque l'évaluation sommative sanctionne l'élève plus qu'elle ne révèle ses résultats, lorsqu'elle péjore l'apprentissage plus qu'elle ne le soutient ?

Ces réflexions et questionnements ont ainsi guidé le choix du thème de notre travail.

### ➤ **Sujet précis et questions de départ**

Il n'est pas rare en tant qu'enseignant d'être confronté à la souffrance d'un élève. Très tôt déjà, les aléas de l'existence impactent l'enfant : maladie d'un proche, décès, séparation parentale. Ces événements ne sont souvent pas sans effet sur l'élève. Béliveau par exemple a démontré que l'élève de parents en divorce ou divorcés est souvent moins disponible à apprendre, distrait par ce qu'il se passe à la maison quand il n'y est pas (Béliveau, 2002).

Lorsque les notes de l'élève fléchissent soudainement en raison de cette souffrance, certains enseignants se retrouvent alors projetés au plein cœur d'un dilemme opposant différentes valeurs de l'enseignant. Ces valeurs opposées déstabilisent l'éthique de son évaluation. De nombreuses questions s'enchaînent. Certains enseignants trouvent alors leurs réponses dans le cadre législatif qui régit l'évaluation sommative. Dans ce cas-là, les mêmes modalités d'évaluation sont appliquées à toute la classe. D'autres évaluateurs mettent un terme à ce conflit intrapersonnel en décidant au contraire de différencier leurs modalités d'évaluation pour l'élève en question. Cette fois-ci, la décision sort du cadre légal de l'évaluation sommative.

C'est ici que le choix de notre thème intervient. Nous avons effectivement décidé de nous intéresser aux décisions que certains enseignants prennent lorsqu'ils choisissent de façon illégale de différencier l'évaluation sommative pour un élève en particulier sans avoir préalablement eu l'aval d'un centre d'examen compétent, de la direction ou des parents.

Pour ce faire, différentes questions de départ ont guidé nos investigations.

- Dans quelles situations les évaluateurs mettent-ils en place des modalités d'évaluation différenciées pour un élève en particulier ?
- En quoi consistent ces différenciations ?
- Quel genre de conflit intrinsèque amène les enseignants à modifier leurs modalités d'évaluations sommatives ?
- Comment justifient-ils la mise en place de ces modalités auprès des parents ?
- La décision de différencier l'évaluation sommative pour un élève ne rend-elle pas le résultat de l'évaluation subjectif ?



## ➤ **Plan de travail du mémoire**

Notre travail est constitué de trois chapitres : la problématique, la méthodologie et finalement la présentation/interprétation des résultats. Dans la première partie, nous définirons l'intérêt de cette étude ainsi que le cadre théorique qui définit et structure notre recherche. C'est également à la fin de ce chapitre que nous présenterons notre question de recherche et ses objectifs.

Le deuxième chapitre présente le choix du dispositif de notre enquête. Par le thème choisi, notre recherche se veut qualitative. Nous avons favorisé une approche inductive et des entretiens compréhensifs nous ont permis de récolter les données nécessaires qui ont ensuite été transcrites dans leur intégralité.

Finalement, nous présentons nos résultats et les interprétons. Un aller-retour constant entre les apports théoriques de différents auteurs à ce sujet, notre cadre théorique et les données récoltées donne sens à nos résultats.

# **Chapitre 1. Problématique**

## ***1.1 Définition et importance de l'objet de recherche***

### **1.1.1 Raison d'être de l'étude**

En Suisse, l'évaluation fait partie du mandat de l'enseignant. Elle se présente sous cinq formes différentes compte tenu de la fonction visée : réguler ou dresser un bilan. Réguler sous-tend l'idée d'une évaluation qui soutient l'apprentissage en cours. Les évaluations diagnostiques, formatives et formatrices remplissent ce mandat-là. Lorsqu'il s'agit d'établir des bilans de connaissances en fin de séquence ou d'année, les évaluations sommatives et certificatives sont de mise.

L'évaluation sommative, thème traité par notre étude, a pour but de dresser un « bilan des performances acquises au terme d'un apprentissage » (De Ketele, 1993, p.65). Au terme de l'année, l'évaluation sommative notamment appuie la décision d'orientation pour le passage de l'élève à l'école secondaire. L'enseignant joue donc un rôle essentiel dans ce processus d'orientation. Il est en effet celui qui planifie l'évaluation, qui recueille les résultats de l'élève, qui les interprète, qui les juge, qui prend une décision puis qui communique le résultat (Durant

& Chouinard, 2006). Cette suite d'étapes forme la démarche d'évaluation et chacune d'elles repose sur le jugement professionnel de l'enseignant.

Lafortune et Allal (2008) décrivent le jugement professionnel comme « un processus qui mène à une prise de décisions, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle ». Pour juger, l'enseignant se base sur des référentiels qu'il s'est appropriés. Ces derniers guident et donnent un sens à son jugement. Ses référentiels peuvent être de différents ordres : « normes professionnelles [...], exigences institutionnelles [...], la microculture de la classe [...], les valeurs personnelles de l'enseignant [...] (Mottier Lopez & Allal, 2008, p. 467).

Arrêtons-nous un instant sur le référentiel que représentent les valeurs intrinsèques de l'enseignant. Schwartz (2006) affirme que les valeurs sont des croyances, des convictions qui orientent nos comportements et nos actions au quotidien. La bienveillance, l'équité, la justice, l'honnêteté, pour ne citer que certaines d'entre elles, représentent des valeurs que beaucoup d'enseignants désirent respecter et transmettre à leurs élèves. Intrinsèques à l'enseignant, elles influencent en partie et bien souvent de manière implicite, ses choix, ses conceptions et sa façon d'enseigner.

Laveault (2005) démontre que l'évaluation sommative n'échappe pas à cette influence. En effet, un dilemme peut parfois apparaître lorsque l'enseignant perçoit un fléchissement soudain des résultats scolaires de l'élève dû à un événement extérieur : maladie d'un proche, décès, séparation parentale, etc. Après différents échanges avec l'élève et/ou ses parents, l'enseignant a conscience de la souffrance vécue par l'élève. Cette épreuve déstabilise beaucoup l'enfant et ce dernier n'arrive plus à mobiliser pleinement ses capacités pour l'apprentissage. Pour soutenir cette analyse, Delaroche (2008) souligne notamment que la baisse des résultats scolaires d'un élève accompagne toujours une souffrance psychologique. De plus, de nombreuses études ont démontré l'impact de l'évaluation sommative sur la vie de l'élève. Cokley par exemple affirme que les notes obtenues par l'élève ainsi que la qualité de la relation enseignant-élève déterminent son identité scolaire (Cokley, cité par Pombeni, Zappal et Guglielmi, 2002).

Préoccupations et sentiment d'empathie émanent alors chez l'enseignant. Il se questionne : comment lui montrer ma compassion de manière adaptée ? Que mettre en place face au fléchissement soudain des résultats scolaires de mon élève ? L'évaluation sommative requérant jugement et décision de la part de l'évaluateur, ces préoccupations peuvent se muter en un conflit de valeurs face à l'acte d'évaluer. Soudain s'affrontent intérieurement différentes

valeurs qui lui sont propres : l'équité envers tous face à la bienveillance individuelle, la justice face à l'empathie, etc. Comment se positionner ? Trahir les valeurs qui lui sont propres au profit de l'éthique attendue de sa part ou inversement ? Le voici tout à coup projeté en plein cœur de l'éthique de l'évaluation et du jugement professionnel.

Les décisions prises alors sont justifiées par le(s) référentiel(s) que les évaluateurs considèrent devoir respecter. Certains choisissent de pratiquer une évaluation sommative équitable envers tous. D'autres se prononcent en faveur de leurs valeur(s) personnelle(s) et choisissent de pratiquer pour cet élève en particulier une évaluation sommative différenciée. Il est clair que cette démarche sort des sentiers battus étant donné qu'elle n'est pas autorisée par la loi. Nous avons choisi d'y donner le nom d'évaluation « clandestine » car les pratiques mises en œuvre par ces enseignants « ne sont pas prévues par l'organisation du travail », elles sont privées, connues par un public restreint et réservées à certains « cas » bien spécifiques (Lantheaume, 2010, p.2).

Cette étude s'intéresse aux décisions que ces enseignants ont prises lorsqu'ils ont choisi de modifier leurs modalités d'évaluation pour pratiquer alors une évaluation inhabituelle et clandestine. Nous considérons que ces choix font résonance à un dilemme rencontré par une partie non sous-estimable du corps enseignant lorsqu'il s'agit d'évaluer les acquis d'un élève. Ce travail a pour but de dévoiler ce chemin, peu emprunté et méconnu par le corps enseignant.

## ***1.2 L'évaluation sommative dans les cantons du Jura et de Berne***

### **1.2.1 Etats des lois et définition**

Cette étude s'intéresse uniquement aux cantons du Jura et de Berne et ce parce que les législations diffèrent entre les deux cantons en ce qui concerne l'orientation des élèves de 8<sup>ème</sup> HarmoS pour l'école secondaire, comme nous le verrons plus loin. Nous trouvons effectivement intéressant de pouvoir comparer les pratiques professionnelles mises en œuvre par les enseignants de chaque canton.

La Loi sur l'École Obligatoire des cantons de Berne et Jura stipule que tout enfant doit être scolarisé dès l'âge de quatre ans (sauf dérogation particulière). La scolarité obligatoire se compose de deux sections : l'école primaire et l'école secondaire. La première comprend les huit premières années d'école, la seconde les trois dernières. L'école obligatoire dure donc 11 ans en général. L'école primaire quant à elle se sépare en deux cycles : le cycle 1 et le cycle 2. Le premier recouvre les 4 premières années d'école, le second les quatre suivantes.

Le Plan d'Études Romand (PER), introduit en 2011, a pour but d'harmoniser l'instruction publique en Suisse. Il définit les objectifs d'enseignements et décline les attentes fondamentales de fin de cycle dans chaque discipline. Toutefois, « la définition et l'attribution de notes relèvent des directives d'évaluation propres à chaque canton. (PER, 2017).

Pour le canton de Berne, l'Ordonnance de Direction concernant l'Évaluation et les Décisions d'orientation à l'école obligatoire (= ODED/BE ; RSB 432.213.11) du 14 mai 2013 définit le cadre légal de l'évaluation sommative. Dans le canton du Jura, l'Ordonnance scolaire (=OS/JU ; RSJU 410.111) du 29 juin 1993 assume ce rôle. Selon l'art. 19 ODED/BE, dès la cinquième année HarmoS, l'évaluation sommative prend la forme de notes chiffrées dans toutes les disciplines enseignées sauf la langue 2. La langue 2 est évaluée au moyen de notes dès la 6<sup>ème</sup> HarmoS. Pour le canton du Jura, l'art. 153 OS/JU décrète que l'évaluation sommative prend la forme « de notes chiffrées dans les disciplines du français, de mathématique, d'environnement » dès la 5<sup>ème</sup> HarmoS. À partir de la septième année, l'allemand et l'anglais sont évalués de la même manière.

On distingue deux différentes formes d'évaluation sommative. La première étant l'évaluation sommative à visée informative (ou évaluation sommative). Elle a pour mission de « certifier de la maîtrise de certains objectifs pédagogiques » (Merkelbach & Riesen, 2013, p.10). Gilliéron Giroud & Tessaro (2009) précisent cette définition en ajoutant que c'est un « bilan intermédiaire portant sur les acquisitions et la progression de l'élève et servant notamment à informer les parents d'élèves » (p.55). Elle prend place à la fin du processus d'apprentissage et informe l'enseignant, les parents et l'élève de l'état des connaissances et/ou compétences de ce dernier à un instant précis. En 7-8 H dans les branches principales, elle se traduit par une note inscrite dans le carnet de devoir.

L'évaluation sommative à visée certificative (ou évaluation certificative) a quant à elle pour objectif d'évaluer les compétences de l'élève sur la durée d'un semestre ou d'une année et dresse un bilan global qui permet d'orienter l'élève quant à la suite de son parcours scolaire. Elle ne consiste toutefois pas en une simple moyenne des tests sommatifs de l'année ou du semestre. L'évolution du travail de l'élève est également prise en compte et peut influencer la note globale. Selon les art. 157 et 160 RS/JU, l'évaluation certificative annuelle dans les disciplines du français et des mathématiques définit la décision de promotion pour le passage de la 6<sup>ème</sup> à la 7<sup>ème</sup> année, de la 7<sup>ème</sup> à la 8<sup>ème</sup> puis de la 8<sup>ème</sup> à l'école secondaire.

Les art. 3, 4 et 5 ODED/BE définissent des critères que l'évaluation sommative est dans l'obligation de respecter. Premièrement, elle se base sur des objectifs d'apprentissage et ces derniers sont clairement communiqués aux élèves. Deuxièmement, elle est transparente : les critères d'évaluation sont définis et clairement énoncés et les évaluations sont annoncées à l'avance. Troisièmement, l'évaluation sommative est globale dans le sens où la note est un ensemble constitué par les résultats observés pour chaque objectif évalué (Merkelbach & Riesen, 2013). Dernièrement, l'arrêté stipule que l'évaluation sommative a pour objectif de motiver l'apprentissage. C'est un aspect fort intéressant et trop souvent mis de côté qui méritera d'être discuté plus en détail par la suite.

Selon l'ODED/BE encore, le rôle de l'enseignant est également clairement défini : il a la responsabilité de définir des objectifs d'apprentissage (art. 5 al. 2), de les communiquer à ses élèves et de définir un seuil de réussite pour chaque objectif évalué. D'après Pasche Gossin (communication personnelle [Présentation PowerPoint], 27 septembre 2016), l'évaluateur a la responsabilité, afin de définir précisément les objectifs d'apprentissage, d'identifier les critères d'évaluation et les indicateurs. L'indicateur précise les critères d'évaluation et contribue à la réussite de ce dernier.

L'enseignant n'est donc pas uniquement responsable d'attribuer une note aux connaissances et/ou compétences de l'élève. Son devoir d'évaluer consiste en un ensemble de tâches allant de la planification de son enseignement à celle de la communication d'un résultat à l'élève et à ses parents. Qui plus est, Merkelbach & Riesen précisent que l'évaluation sommative doit avoir comme principal objectif pour l'évaluateur de mettre « en évidence des lacunes dans l'apprentissage » (2013, p.17).

L'importance de l'évaluation sommative est donc saisissable. Cette dernière tient un rôle important dans le parcours scolaire des élèves. Elle en est indissociable et se trouve au cœur des préoccupations de l'école et ses acteurs (Merkelbach & Riesen). C'est d'ailleurs pour cette raison-là que cantons, département de la formation et instruction publique se sont appliqués à en définir précisément les finalités et le protocole à suivre, notamment pour l'enseignant.

### **1.2.2 L'évaluation sommative en 7-8 H**

Dans le canton du Jura, l'évaluation certificative se voit pourvue d'une nouvelle finalité en 8<sup>ème</sup> HarmoS. En effet, les évaluations certificatives semestrielle et annuelle obtenues cette année-là pour les disciplines d'allemand, de mathématiques et de français interfèrent dans la décision d'orientation pour l'école secondaire. Le Service de l'enseignement du canton du Jura (2017)

décède que chacune d'entre elles intervient à proportion de 25 % dans l'appréciation finale obtenue par l'élève dans chaque discipline. S'ajoute à cela le résultat des deux épreuves communes. Cette appréciation finale définit ensuite la décision d'orientation dans les niveaux A, B ou C (cf. art. 43 RS/JU).

Dans le canton de Berne, l'évaluation certificative emprunte le même chemin que chez son voisin. Si l'on se fie à l'art. 37 ODED/BE, l'évaluation obtenue au premier semestre de la 8<sup>ème</sup> HarmoS dans les trois disciplines de base joue là aussi un rôle déterminant dans la décision d'orientation pour l'école secondaire. Pour la partie germanophone du canton, l'évaluation certificative de fin de 7<sup>ème</sup> année est également décisive. Quant à la partie francophone, ce sont les évaluations certificatives semestrielle et annuelle obtenues en 8<sup>ème</sup> qui sont prises en compte.

Bien que, selon chaque législation cantonale, l'évaluation certificative ne soit pas l'unique fondement de la décision d'orientation qui intervient en fin de 8<sup>ème</sup> HarmoS, le rôle tenu par cette dernière reste capital. L'évaluation sommative définissant tout ou partie de la note semestrielle, elle revêt donc une grande importance durant cette année-là. Pour l'avoir constaté lors de nos remplacements et stages dans le canton du Jura, une attention bien spécifique est apportée aux évaluations sommatives des trois branches principales durant la 8<sup>ème</sup> année. Les enseignants mettent un point d'honneur à répéter aux élèves l'importance de chacune d'entre elles quant à la décision d'orientation qui les concernera bientôt.

À l'égard de la 7<sup>ème</sup> HarmoS, l'al. 2 a de l'art. 37 ODED/BE stipule que, dans la partie germanophone du canton de Berne, les évaluations sommatives obtenues en cours d'année jouent un rôle particulier. Si pour la partie francophone du canton et le Jura les notes ne jouent pas un rôle décisif dans la décision d'orientation, elles sont toutefois connotées d'une valeur différente pour les enseignants, les élèves et leurs parents. Concernés par le caractère sélectif de la 8<sup>ème</sup> année, de nombreux acteurs désirent effectivement anticiper au mieux cet aspect dans le but de favoriser la réussite de l'élève. L'enseignant tend notamment à conscientiser l'élève du rôle déterminant que prendra l'évaluation sommative l'année suivante. Il cherche à le motiver à s'impliquer de plus belle dans son travail scolaire. Les parents rappellent régulièrement à leur enfant l'importance de son investissement. L'élève quant à lui s'appliquera peut-être davantage dans le but de réussir au mieux l'année suivante.

Revenons un instant sur l'évaluation certificative en 7-8H. Si elle se constitue à la fois des notes obtenues durant le semestre/l'année et de l'évolution du travail de l'élève d'un point de

vue législatif, ce n'est néanmoins pas toujours le cas dans la pratique. En réalité, l'évaluation certificative consiste trop souvent en une moyenne arithmétique des évaluations sommatives. L'évaluation sommative en 7<sup>ème</sup> mais plus principalement en 8<sup>ème</sup> année joue donc clairement un rôle capital dans le processus d'orientation pour l'école secondaire.

### **1.2.3 Le jugement professionnel en évaluation**

S'il est clair que l'évaluation sommative tient une place majeure dans le parcours scolaire des élèves, évaluer nécessite pour l'enseignant la prise de différentes décisions. En effet, mettre une note implique toute une série de choix pour l'évaluateur. Il décide des objectifs qu'il va évaluer, du moment de l'évaluation, des critères, des outils d'évaluation qu'il va utiliser, du seuil de réussite, etc. Évaluer de manière sommative ne consiste donc pas en une décision unique mais bel et bien en un ensemble de choix dont la note représente le produit final.

Si l'on se fie à l'encyclopédie Universalis (2018), évaluer signifie « porter un jugement sur la valeur » de quelque chose. Tout enseignant est effectivement tenu de porter un jugement sur le travail scolaire de ses élèves. Or, comme nous venons de le voir, l'acte d'évaluer repose sur un ensemble de décisions et chacune d'entre elles découle du jugement de l'évaluateur. Lafortune (2006) décrète quant à lui que le jugement professionnel de l'enseignant consiste en « un processus qui mène à une décision » (p.22). Selon l'auteur, juger consiste en un enchaînement de « raisonnements et [de] réflexions qui conduit au choix de telle ou telle note » (Lafortune & Allal, 2008, p.5).

Pour préciser encore davantage notre définition, Hadji (1989) affirme que le jugement consiste en « une assertion qui établit ou dément un rapport entre deux termes, pose un rapport comme vrai ou faux » (p.28). L'auteur précise encore que « ces jugements sont finalisés par des visées externes au processus qui le justifient, comme la prise de décision » (Hadji, cité par Figari, 2006, p.7). Le jugement professionnel relève ainsi d'une compétence pour l'enseignant. Il n'est par conséquent pas inné et doit réellement être appris, entraîné et développé. À ce sujet, Jeffrey (2013) explique que « poser un jugement juste et équitable est toujours un réel défi pour tous les enseignants. À vrai dire, les plus expérimentés d'entre eux savent que le jugement professionnel s'aiguise réellement lorsqu'ils évaluent les élèves » (p.18).

Car tout jugement comporte une part de subjectivité. Si cette dernière peut effectivement représenter un biais dans l'évaluation, Mottier Lopez (2016) précise qu'elle tient une place importante dans la décision d'évaluation pour autant qu'elle soit objectivée. D'après l'auteure, l'enseignant doit en prendre conscience et se servir de sa subjectivité pour construire une

évaluation plus équitable. Il est donc essentiel que le jugement de l'évaluateur se fonde sur des critères précis et anticipés.

Toujours d'après Mottier Lopez (2015), « le jugement professionnel en évaluation se fonde sur un ensemble de repères différents convoquant des savoirs professionnels ». Figari (1994) donne à ces repères le terme de référents. Il explicite que ces repères préexistants sont les éléments de référence qui vont aiguiller l'interprétation des données (Figari & Tourmen, 2013). Après avoir défini ce en quoi consiste le jugement professionnel de l'enseignant et son importance, il semble dès lors essentiel de s'intéresser plus particulièrement aux référents sur lesquels ce jugement se base.

### 1.2.4 Multiréférentialité de l'évaluation

Si l'on se base sur la définition avancée par Figari & Tourmen (2013), évaluer consiste donc « à confronter deux types de données : des données qui sont de l'ordre du fait observé (référés) et des données qui sont de l'ordre des éléments de comparaison choisis pour attribuer du sens au fait (référents, données "faisant référence", objectifs, normes, etc.) » (p.17). Mais en quoi consistent ces référents exactement ? Comme précisé plus haut, les référents servent de base à l'enseignant dans l'évaluation des apprentissages de ses élèves. Ils sont les repères auxquels l'évaluateur compare les réponses de l'élève, données recueillies, afin de porter un jugement sur la justesse de ces dernières. À ce sujet, Mottier Lopez (2016) mentionne différents référents :

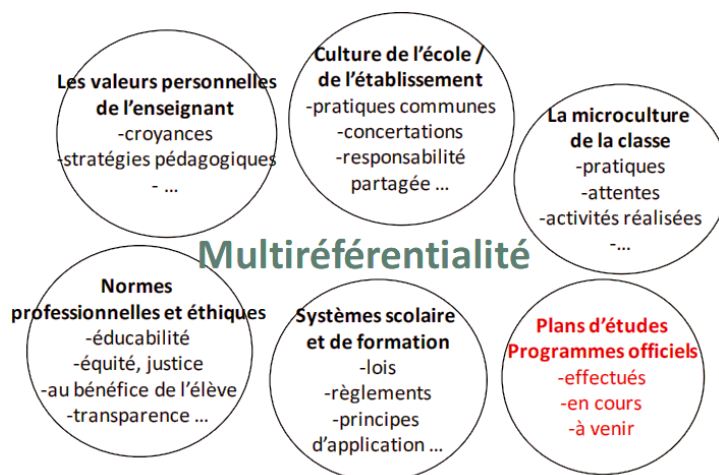


Figure 1 : Multiréférentialité de l'évaluation

L'ensemble des référents présenté ci-dessus compose le référentiel d'évaluation de l'enseignant. Il s'appuie sur ce dernier pour définir préliminairement les objectifs, les critères



et les indicateurs de l'évaluation sommative qu'il soumettra à ses élèves. On saisit donc qu'il n'y a pas un unique référent qui légitime les choix de l'évaluateur mais bel et bien plusieurs et d'ordres différents. Et c'est justement parce que le référentiel de l'enseignant est constitué de plusieurs référents que l'on parle de multiréférentialité de l'évaluation.

L'auteure différencie toutefois deux catégories de référents. Les référents explicites sont les référents prescrits et formels tels que le PER, les directives cantonales ou les règlements d'établissement. Ils sont spontanément évoqués par les enseignants car, formellement explicités, ils forment des référents considérés comme objectifs, établis et légitimes. Les référents implicites représentent quant à eux les valeurs personnelles de l'enseignant, la culture de l'établissement ou la microculture de la classe par exemple. Jugés plus subjectifs, ces référents ne constituent souvent pas des repères préalablement établis. Ils n'en restent pourtant pas moins influents sur le jugement de l'évaluateur (Mottier Lopez, 2016). Mottier Lopez précise ici que les référents implicites sont généralement convoqués au moment même de l'évaluation, lorsque l'enseignant se retrouve devant la production de l'élève.

Les référentiels en évaluation jouent donc un rôle essentiel dans l'élaboration du jugement de l'évaluateur. Figari & Tourmen vont plus loin et avancent que « l'activité évaluative se caractériserait par la construction – ou la reconstruction – des référents » (2013, p.10). L'enseignant a donc le devoir de construire et reconstruire ses référents afin d'objectiver toujours plus son évaluation sommative. Barbier (1985) appelle cela « la tâche d'élucidation des référents » (p.77).

### **1.2.5 L'éthique en évaluation**

Les valeurs personnelles de l'enseignant représentent l'un des référents de l'évaluation avancé par Mottier Lopez (2016). Or, elles ont tendance à être communément perçues comme subjectives. Ce chapitre a pour but de proposer un nouveau regard sur l'éthique de l'évaluation en faisant d'elle un outil permettant à l'évaluateur une plus grande objectivité. Pour ce faire, abordons les enjeux éthiques auxquels l'évaluation sommative est confrontée.

Il n'est effectivement plus à prouver qu'évaluation sommative et valeurs intrinsèques à l'individu sont indissociables. Enseignant, élève, parent, canton ou tout autre acteur ayant attrait au milieu scolaire a, de manière générale, l'ambition de proposer ou d'expérimenter une évaluation qui respecte les valeurs qui lui sont siennes. La justice, l'équité, l'impartialité et l'égalité sont certaines des valeurs communément partagées dans notre société. En ce sens,

l'acte d'évaluer ne peut donc être éthiquement neutre (Jeffrey, 2013). Il est influencé, guidé par la morale individuelle et collective.

Nos valeurs et convictions guident nos choix et justifient partie de nos décisions. Quand bien même l'évaluateur désirerait pratiquer une évaluation dépourvue d'enjeux moraux, cela lui serait tout bonnement impossible. Évaluer implique obligatoirement l'individu qui existe en deçà de l'enseignant comme le mentionne Pharo : « [les] valeurs de l'interprète [...] influent non seulement sur l'évaluation, comme le soulignait déjà Max Weber, mais aussi sur la description objective des normes et des valeurs mises en jeu » (1998, cité dans Lenoir, 2004).

Jeffrey (2013) va plus loin et considère que l'évaluateur a l'obligation d'être guidé par des valeurs lorsqu'il évalue. De facto, il rejoint l'idée de Mottier Lopez qui fait des valeurs un référent sur lequel l'enseignant peut s'appuyer pour augmenter l'objectivité de son évaluation. S'interroger sur l'éthique de l'évaluation et sur les valeurs que cette dernière respecte et/ou se doit de respecter revêt donc d'une grande importance pour tout enseignant.

Fait surprenant, il paraît impossible de trouver un code de déontologie de l'évaluation suisse stipulant explicitement les valeurs auxquelles l'évaluation sommative devrait se conformer. Au Québec, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2004) et la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2004) ont tous deux proposé un cadre de référence éthique en matière d'évaluation. L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario au Canada a également établi un code de déontologie de l'évaluation (2015).

Toutefois, Pasche Gossin (communication personnelle [Présentation PowerPoint], 21 septembre 2016) rappelle que l'évaluation sommative en Suisse est elle aussi tenue de refléter un agir éthique partagé par l'ensemble de la communauté enseignante. À ce sujet, elle mentionne six valeurs auxquelles l'évaluation devrait se conformer : la justice, l'égalité, l'équité, la cohérence, la rigueur et la transparence. Le référentiel de compétences professionnelles des enseignants (2011) vient appuyer les propos de l'auteure et mentionne de manière globale des valeurs que l'évaluateur doit s'engager à respecter en toute situation pédagogique. L'équité (3.1), la transparence (3.2), la cohérence (1.10), la rigueur (4,5) sont là aussi citées.

L'éthique doit donc servir à l'évaluation en permettant une plus grande objectivité. Elle doit se placer au service de l'élève. Pour ce faire, Jeffrey (2013) préconise la conscientisation chez

l'évaluateur des valeurs qui lui sont propres afin que ces dernières tendent à servir son évaluation plutôt qu'elles ne la biaisent.

Cette conscientisation est elle aussi une composante citée explicitement par le référentiel de compétences :

L'enseignante ou l'enseignant est conscient des orientations sous-jacentes à ses choix et décisions pédagogiques. Il identifie les valeurs a priori susceptibles de le guider dans son travail, perçoit et analyse l'influence potentielle de ceux-ci sur son action pédagogique, sur la classe et sur chacun des élèves. (2001, p.18)

Être juste, équitable, cohérent (etc.) en tant qu'évaluateur relève donc d'une compétence à développer. C'est en identifiant les valeurs qu'il défend que l'enseignant améliore sa posture d'évaluateur. Ces valeurs, alors conscientisées, favorisent l'objectivité de son évaluation. Il est donc élémentaire que tout évaluateur s'interroge sur les valeurs qui influencent ces décisions afin qu'elles deviennent « des choix assumés » (Jeffrey, 2013, p.14). Dès ce moment-là, ces derniers constitueront alors un référent explicite sur lequel l'enseignant peut construire et justifier ses pratiques évaluatives.

### **1.2.6 Le conflit de valeurs chez l'enseignant**

Choix assumés ou référent implicite, les valeurs de l'enseignant n'en restent pas sans impact sur ses décisions de tous les jours. Pour appuyer nos propos, Schwartz & Bilsky (1987) décrètent que les valeurs guident l'évaluation et les auteurs font de cet aspect l'un des cinq aspects centraux de la définition du mot « valeur ». S'il n'est plus à discuter qu'évaluation et valeurs personnelles de l'enseignant sont intimement liées, regardons maintenant de plus près ce qu'il se passe lorsque les valeurs intrinsèques à l'individu se retrouvent en opposition à d'autres de ses référents.

Rokaech (1973, cité dans Girard, 2009) explique qu'éclate un conflit de valeurs lorsque les actions qui seraient conduites afin de mettre en application une certaine valeur dans une situation donnée (pour nous l'évaluation sommative) s'opposent aux actions recommandées par une autre valeur importante. Dans le cas de l'évaluation sommative précisément, il n'est pas rare que l'enseignant se retrouve confronté à un dilemme moral. Laveault (2008) formule très adéquatement ce dernier sous la forme d'une question : « Comment conjuguer devoir d'honnêteté et devoir de bienveillance, le droit à la vérité de la personne évaluée et le droit de préserver son estime de soi [...] ? » (p.487).

C'est lorsqu'un conflit de valeurs est identifié que l'éthique de l'évaluation prend alors tout son sens. À ce croisement-là, l'enseignant doit être capable de s'arrêter afin de prendre un instant pour réfléchir à la finalité de ses décisions. Laveault précise ici que la solution à ce dilemme réside en un ensemble de compétences propres à l'évaluateur mais principalement sur « une conscience déontologique, une réflexion éthique et une ouverture à la remise en question personnelle de ses croyances » (2008, p.488).

Mais si la solution se trouve dans l'ensemble des compétences de l'évaluateur, et notamment dans l'aboutissement d'une réflexion éthique, sur quels référents l'enseignant peut-il baser cette dernière ? Car comme constaté auparavant, il n'existe aucun code déontologique de l'évaluation en Suisse. Et ceux qui existent à l'étranger présentent globalement les valeurs à respecter. L'absence de prescrits impose donc aux enseignants de « définir eux-mêmes les cadres de leur action, les critères de ce que signifie bien travailler dans tel ou tel environnement de travail » (Lantheaume, 2010, p.8). L'autonomie est donc de mise.

Toutefois, la multiplication des prescrits officiels (donc référents) et leur additionnement par strates, du cantonal à l'établissement, parasitent les repères et, plutôt que de servir d'outils, se transforment en source de conflits de valeurs et de norme, limitant alors l'autonomie prônée. L'enseignant se retrouve donc arbitre solitaire enchevêtré entre son devoir d'autonomie et les repères à suivre. La tension créée par ces deux paradoxes accentue le doute sur le fait de savoir s'il a bien travaillé en faisant ce qu'il a fait et « incite l'évaluateur à emprunter des solutions clandestines faute d'autres ressources adéquates » (Lantheaume, 2010, p.8).

Le dilemme trop important pousse ainsi l'enseignant à chercher des solutions dans ce qui n'existe pas officiellement lorsque les prescrits réglementés sont insuffisamment clairs. Sur ces entrefaites, l'évaluateur peut opter pour la mise en place de modalités d'évaluations sommatives non autorisées, dites clandestines. Par clandestine, nous nous référons ici à la définition des dimensions clandestines du travail de l'enseignant selon Lantheaume (2010) : les évaluations qui ne sont ni « prévues par l'organisation du travail ni objet de publicité voire enfreignent certaines règles institutionnelles ou des règles de métier, et sont difficilement justifiables en généralité par les acteurs » (p.2).

Subséquent, la mise en place d'évaluations sommatives clandestines découle d'un conflit de valeurs chez l'enseignant qui n'a pu être résolu par la consultation des prescrits réglementaires. Il nous semble adéquat de poursuivre cette étude en nous focalisant à présent

sur l'élève, ce dernier se situant au cœur même du conflit de valeurs de l'évaluateur. Car les valeurs n'ont en effet de sens que dans l'interaction sociale entre individus.

### **1.2.7 L'élève en souffrance psychologique**

En 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> année, les élèves entament en général cette période que l'on appelle l'adolescence et qui se caractérise par le début de la puberté, « qui se situe de nos jours autour de 10-13ans » (Braconnier, 2007, p.30). Nous n'allons pas définir le concept de l'adolescence dans sa globalité mais tenons à en relever les aspects qui nous semblent les plus importants.

Premièrement, l'adolescence se rapporte à tous les changements biologiques et anatomiques que le corps subit pour finalement aboutir au corps adulte, capable de se reproduire (Braconnier, 2007). Deuxièmement, le bouleversement est aussi psychologique. L'adolescent se distance des intérêts de son enfance, il cherche à devenir plus indépendant, à prendre ses décisions et tient à faire ses expériences. Troisièmement, il commence à construire de nouvelles relations avec sa famille et son environnement. Il se distancie du cocon familial et tout spécialement de ses parents. Il veut se construire ses idéaux, sortir du modèle qu'il a connu jusqu'à lors.

On comprend donc que les changements sont nombreux chez nos élèves de 11-12ans. Découlent de ces transformations de fréquentes variations affectives et émotionnelles qui peuvent être pénibles et douloureuses pour l'adolescent. Parents, famille et enseignants auront souvent l'occasion de remarquer des variations d'humeur et d'intérêts qui, selon Braconnier, « sont caractéristiques du comportement normal d'un adolescent » (2007, p.32). Si connaître certains troubles affectifs semble « normal » à l'adolescence, une petite partie des adolescents de nos classes font toutefois face à une souffrance psychologique qui dépasse cette normalité. Au deçà d'une affliction brève, ils connaissent un mal-être profond qui paraît peser sur leurs épaules et qui les déstabilise.

Les sources de souffrance peuvent être diverses et variées à cet âge-là : la séparation du couple parental, un sentiment de mal-être propre à l'adolescent, des comportements sociaux répétitifs qui tendent à exclure l'élève, etc. Roberts (2000) décrit la crise psychologique comme étant « une [...] période de transition durant laquelle la personne est confrontée à une vive souffrance et à des choix significatifs » (Roberts, 2000, cité par Fondaire et Larose, 2007, p.22). S'il n'est pas du recours de l'enseignant d'établir pareil diagnostic, il est néanmoins l'une des premières personnes à pouvoir déceler les signes du mal-être de l'élève.

Lorsque le mal-être s'installe au point d'influencer le travail scolaire de l'élève et son rendement, il paraît essentiel en tant qu'enseignant de prendre en considération le parcours personnel de l'élève. Ses résultats peuvent soudainement baisser et venir compromettre la suite de son parcours scolaire. Communiquer avec ses collègues, l'élève, les parents permet souvent à l'enseignant de comprendre plus précisément ce qu'il se passe et les raisons de cette souffrance.

Si l'on se base sur l'analyse d'Archambault (2002), l'auteur démontre par exemple que « la rupture du couple parental est associée à une réussite [scolaire] plus faible chez l'enfant » (p.1). Delaroche (2008) explique quant à lui que la baisse des résultats scolaires de l'élève accompagne une souffrance psychologique. Mais dans quelles proportions tenir compte du vécu de l'élève lorsqu'on l'évalue ? Comment être à la fois bienveillant et juste ? L'évaluation clandestine peut venir offrir une réponse au conflit de valeurs de l'enseignant lorsque les prescrits n'offrent pas de réponses claires et précises. En différenciant l'évaluation sommative pour l'élève en souffrance, l'évaluateur se donne ainsi à nouveau la possibilité de proposer une évaluation qui respecte ses convictions.

Selon Dubois (2016), il existe trois niveaux de différenciation en évaluation sommative : la flexibilité, l'adaptation et/ou la modification. L'enseignant différencie l'évaluation en termes de flexibilité lorsqu'il décide de donner la possibilité à l'élève en question de présenter ses résultats sous une forme différente (orale/écrite, schéma/texte explicatif, etc.). Adapter l'évaluation consiste par contre à accorder plus de temps à l'élève, à lui faire passer l'évaluation à un autre moment ou à adapter le matériel (police d'écriture plus grande). Finalement, différencier l'évaluation en la modifiant consiste à changer « la nature même de l'évaluation » (p.5). Dans ces cas-là, l'évaluateur peut faire le choix de supprimer une partie de l'évaluation pour l'élève ou de lui lire les consignes à haute voix.

### ***1.3 Question et objectifs de recherche***

#### **1.3.1 La question centrale**

Notre étude a pour but de s'intéresser aux modalités d'évaluations clandestines mises en place par certains enseignants en réponse au conflit de valeurs intrapersonnel auquel ils étaient confrontés lorsqu'ils ont dû évaluer un élève en état de souffrance psychologique. Ceci nous amène à la question de recherche mentionnée à la page suivante. Cette dernière fait référence aux différentes sections de notre cadre théorique. Il s'agira de définir et de présenter les modalités d'évaluations sommatives clandestines pratiquées par les participants.

*Lors de cas d'élève(s) en état de souffrance psychologique, quelles sont les modalités d'évaluations clandestines mises en œuvre par certains enseignants de 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> HarmoS en réponse à un conflit de valeurs intrapersonnel ?*

### **1.3.2 Trois objectifs de recherche**

Notre enquête vise à proposer des résultats étoffés et riches, pour cette raison trois objectifs viennent compléter notre question de recherche.

#### **Objectif 1**

- Notre premier objectif est de définir quel type de conflit interne amène l'enseignant à mettre en place des évaluations sommatives clandestines, car tout conflit de valeurs n'implique pas un (des) changement(s) dans son dispositif évaluatif.

Nos recherches menées jusqu'alors semblent véritablement démontrer que les valeurs de l'enseignant, généralement considérées comme référent implicite car peu conscientisées chez l'évaluateur, semblent être un facteur déterminant dans la décision de différencier l'évaluation sommative pour un élève en souffrance. Il paraît dès lors intéressant de déterminer quelles sont les valeurs ébranlées dans une telle situation et qu'elles sont les raisons qui amènent les enseignants à davantage fonder leur jugement professionnel sur ce référent implicite plutôt que sur un référent explicite tel que la loi par exemple.

#### **Objectif 2**

- Notre second objectif est d'identifier les différentes possibilités officielles qui s'offrent aux enseignants en cas de conflit de valeurs intense et d'expliquer les raisons pour lesquelles ces possibilités ne sont pas choisies.

Il existe en effet différents référents sur lesquels les évaluateurs peuvent s'appuyer lorsqu'ils hésitent quant à la décision à prendre : concerter leurs collègues ou différents professionnels du métier, approfondir le sujet grâce à différentes lectures, etc. Il paraît adéquat de se demander si ces différents référents sont consultés et s'ils le sont, d'expliquer quelles sont les raisons qui amènent les évaluateurs à opter pour des pratiques d'évaluation plus clandestines.

#### **Objectif 3**

- Notre troisième objectif est d'identifier l'importance de l'aspect émotionnel dans le processus qui amène l'enseignant à décider de différencier ses modalités d'évaluations sommatives.

Il est possible que la décision prise par l'évaluateur soit plus subjective dès le moment où l'enseignant est touché par la situation de l'élève. Cet objectif a pour finalité de vérifier si les émotions ressenties par l'enseignant influencent de manière notoire la décision qui est prise et si tel est le cas, de discuter de l'objectivité de la décision de mettre en place des modalités d'évaluations clandestines.



## **Chapitre 2. Méthodologie**

### ***2.1 Fondements méthodologiques***

#### **2.1.1 Une recherche qualitative**

Notre recherche porte sur les conflits de valeurs intrapersonnels auxquels les enseignants font face lorsqu'ils évaluent leurs élèves de manière sommative et les modalités qu'ils mettent en place en tant qu'évaluateur pour y répondre. Elle observe ainsi un phénomène social : une pratique humaine reposant sur des représentations et des convictions qui, quoique personnelles, ont été véhiculées par l'éducation et la société qui entoure l'enseignant (Durkheim, 2005). Notre étude a pour but de cerner les facteurs déterminant le comportement et les choix de l'enseignant lorsqu'il fait face à un conflit de valeurs qu'il ne peut résoudre en consultant des référents explicites tels que la loi, une charte d'établissement ou le PER.

Conséquemment, nous cherchons à expliquer le sens global d'un phénomène précis et réel : les évaluations clandestines mises en place par certains enseignants face à un conflit de valeurs intrapersonnel. Pour ce faire, nous produisons et analysons des données descriptives non quantifiables : les propos tenus par les enseignants interrogés. Notre étude est donc de type qualitatif, si l'on se base sur les affirmations de Coutelle (2005). Selon l'auteur, la recherche qualitative s'apparente à « l'ensemble des techniques interprétatives qui cherchent à décrire, décoder, traduire et généralement percer le sens et non la fréquence de certains phénomènes » (Jodelet, 2003 cité par Coutelle, 2005, p.2).

Dès lors que le but de notre recherche n'est pas d'avancer des pourcentages ou des statistiques, mais bel et bien de décrire les perceptions et les choix des acteurs de l'enseignement quant aux conflits de valeurs traversés lorsqu'ils étaient tenus d'évaluer un ou l'autre élève, notre recherche ne peut être que qualitative. De plus, il s'agit pour nous de comprendre et d'explicitier les raisons qui ont amené ces enseignants à opter pour la mise en place d'évaluations sommatives clandestines.

#### **2.1.2 La théorisation enracinée, une approche inductive**

L'approche de notre étude est inductive. Elle s'inscrit dans la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) définie par Guillemette et Luckerhoff (2009). Les auteurs proposent une approche qui repose sur la construction d'« un cadre théorique à partir des données » et non pas inversement comme le veut la logique hypothético-déductive (Guillemette & Luckerhoff, 2009, p.6). Dans notre cas, partant des données recueillies lors des entretiens avec différents enseignants, nous aboutissons à une théorie généralisée.

En effet, les enseignants rencontrés témoignent de conflits intrapersonnels traversés, de questionnements ressentis et de décisions prises personnellement à un moment de leur parcours professionnel. La lecture approfondie des données brutes recueillies fait ressortir des aspects similaires et récurrents (Blais & Martineau, 2006). C'est ainsi qu'émergent les différentes catégories de notre analyse. Par catégories, nous nous référons à la définition que donnent Paillé et Mucchielli (2003) de cette dernière : une courte production écrite qui permet d'étiqueter et de définir un phénomène intelligible par la lecture des concepts abordés par l'étude. Ces catégories sont finalement interprétées et mises en lien avec le cadre théorique de notre recherche. Nos données empiriques ainsi conceptualisées permettent alors « une compréhension nouvelle des phénomènes » (Paillé, 1996 cité par Méliani, 2013, p.436).

De plus, notre approche est à visée heuristique car elle a pour but la découverte et le développement des connaissances sur les pratiques enseignantes (Pasche Gossin, 2016). D'une part, elle nous offre la possibilité d'appréhender de manière plus approfondie les difficultés soulevées par et au travers de l'acte d'évaluer. Elle rend en effet compte de réalités confrontées sur le terrain par certains enseignants. D'autre part, elle nous permet d'affiner nos habilités d'évaluateur. En ce sens, l'enjeu de notre recherche est donc ontogénétique, cette dernière servant à notre perfectionnement en tant que futurs évaluateurs.

### **2.1.3 Une démarche compréhensive et idiographique**

La démarche se veut compréhensive et idiographique attendu qu'elle « cherche à comprendre un phénomène dans son contexte » (Gagnon, 2005, p.14). Nous cherchons effectivement à comprendre les choix des enseignants interrogés, à découvrir les motivations qui les ont poussés à opter pour des méthodes évaluatives dites clandestines et à révéler les interrogations et les conflits intrapersonnels qu'ils ont rencontrés face à l'acte d'évaluer. Quel sens ou quelle signification ces évaluateurs donnent-ils à leurs décisions ? Voilà le véritable fondement de notre démarche. De ce fait, nous ne décrivons pas ce phénomène de manière précise : il nous est impossible de rendre compte de tous les éléments qui entrent en jeu et de leurs interrelations (Université Grenoble Alpes, 2017). Raison pour laquelle notre démarche ne peut être descriptive.

Notre démarche s'intéresse d'une part à l'individu évaluateur et à ses choix mais également aux valeurs et au sens donnés par la collectivité à l'évaluation sommative. Nous avons vu précédemment que l'évaluation sommative s'ancre dans un ensemble de valeurs véhiculées par la société. Ces valeurs telles que l'équité, la justice et l'égalité sont communément partagées et défendues. Au sein de l'enseignant, valeurs personnelles et valeurs collectives cohabitent et s'entremêlent. Par conséquent, bien que les décisions prises par ce dernier

soient personnelles, elles n'en restent pas moins influencées par les normes sociales données à l'évaluation.

Or, la démarche compréhensive a justement pour dessein de révéler « la logique des conduites individuelles et collectives en ce qu'elle se centre sur la mise au jour des significations que chacun d'entre nous attribue à son action [...] ainsi que sur la mise au jour de la logique collective qu'est l'activité sociale » (Schurmans, 2003, p. 57).

## **2.2 Nature du corpus**

### **2.2.1 Des entretiens compréhensifs**

Notre recherche s'appuie et se construit sur les conceptions, les convictions et les décisions prises par les enseignants interviewés. Il ne s'agit donc pas ici d'étudier les pratiques réelles des participants. Pour cette raison, nous avons choisi de mener des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996). Kaufmann précise que « l'objectif principal de la méthode est la production de théorie [...] enracinée dans les faits » (p.9). Cet outil de récolte de données s'accorde donc parfaitement avec l'approche choisie pour notre étude.

L'entretien compréhensif se construit sur la base d'un échange, dans lequel l'établissement progressif d'une certaine confiance entre l'interviewé et l'interlocuteur est important. Si la technique s'apparente à l'entretien semi-directif, elle s'en éloigne en ce qui concerne les prescrits habituels : principe de neutralité, guide d'entretien, échantillon, etc. (Kaufmann, 1996). Kaufmann stipule d'ailleurs à ce sujet que l'enquêteur doit s'engager dans l'entretien et qu'« il doit lui-même exprimer idées et émotions (sans trop développer bien sûr, ce n'est pas lui la vedette) ; s'il ne dit rien, l'autre n'aura pas de repères et ne pourra avancer » (p.53). Cela permet à la fois au chercheur et au participant d'être plus authentiques. Cependant, cette méthode nécessite pour nous de trouver le juste équilibre entre implication et modestie.

Les données récoltées sont ainsi plus riches et denses que dans le cas d'un entretien directif ou d'un questionnaire. Il ne s'agit pas non plus d'un soliloque comme le voudrait l'entretien non directif. Des questions précises nous permettent d'obtenir des réponses supplémentaires.

### **2.2.2 Une grille de questions ouvertes<sup>1</sup>**

Notre guide d'entretien prend la forme d'une grille de questions rangées par thème (Kaufmann, 1996). Nous avons sélectionné 5 thèmes qui nous paraissaient importants.

---

<sup>1</sup> Voir annexe 1

- La situation de l'élève
- Les interrogations du participant quant à la situation
- Les impressions et ressentis évoqués par la situation chez l'enquêté
- Les attentes personnelles de l'évaluateur quant à l'évaluation
- La prise de décision (Quand ? Pourquoi ?) et les modalités choisies

Une question centrale, précise et séparée du reste de la grille nous permet de débiter l'entretien :

*Pourriez-vous me décrire la situation dans laquelle vous avez opté pour une évaluation sommative « extra-ordinaire », inhabituelle, différente pour un élève de celle que vous aviez prévue pour les autres élèves ?*

Les questions posées sont ouvertes et offrent la possibilité à l'interviewé de développer ses propos. Elles nous permettent d'entretenir « une dynamique de conversation [...] riche » qui prend la forme d'un échange (Kaufmann, 1996, p.44). Elles sont avant tout un guide, un soutien pour nous chercheurs mais ne font nullement office de protocole à respecter. Toutes les questions présentes sur la grille ne sont donc pas nécessairement posées durant l'entretien. Au contraire, il s'agit pour nous d'être capables de formuler spontanément de nouvelles questions face aux propos recueillis : en demandant des précisions ou en questionnant une contradiction par exemple (Kaufmann, 1996).

### **2.2.3 Prise de contact, lettre d'information et contrat de recherche**

Tout d'abord, tous participants à notre étude sont recrutés de la même manière. Nous les rencontrons de préférence en personne et si cela n'est pas possible, nous les contactons par téléphone. Nous leur explicitons le sujet de notre projet et leur proposons de lire notre lettre d'information<sup>2</sup>. Cette dernière explicite le thème de notre recherche ainsi que les objectifs que nous désirons atteindre. Il s'agit en effet de transmettre les informations importantes et nécessaires à la bonne compréhension de notre enquête sans pour autant influencer ou déstabiliser les futurs enquêtés.

Une fois cette dernière lue, l'enseignant avec lequel nous avons pris contact est chargé de nous confirmer s'il désire ou non participer à notre étude et répondre à différentes questions au cours d'un entretien. Si tel est le cas, nous fixons ensemble un rendez-vous dans un lieu

---

<sup>2</sup> Voir annexe 2

de son choix, toujours dans le but de favoriser là encore un échange authentique et riche. Lors de ce deuxième contact, les participants sont avertis du temps nécessaire au déroulement de l'entretien (environ une heure) et du fait que leurs propos seront enregistrés.

Finalement, les entretiens sont menés durant le mois de novembre 2017. Avant de commencer l'entretien, un contrat de recherche<sup>3</sup> est présenté et signé par les deux partis. Ce dernier fait référence au code de déontologie de la recherche pour les Hautes Ecoles Pédagogiques (2002) qui précise les principes suivants :

➤ **Consentement libre et éclairé**

L'enquêté dispose d'informations suffisantes et adéquates lorsqu'il prend la décision de participer à notre étude. Le participant est libre à tout moment de se retirer de la recherche.

➤ **Respect de la sphère privée**

Les données sont enregistrées puis traitées de manière confidentielle, l'anonymat est garanti. Les données brutes sont ensuite détruites une fois la recherche terminée.

➤ **Restitution des résultats de la recherche**

Les résultats de la recherche sont transmis dans leur intégralité (annexes comprises) aux participants.

## **2.2.4 Quatre enseignants de 7 - 8 H**

Notre échantillonnage est théorique, il n'a pas pour critères la représentativité et la saturation statistique (Guillemette & Luckerhoff, 2009). Notre objectif n'est effectivement pas de pouvoir généraliser les résultats obtenus mais bel et bien d'apporter une nouvelle compréhension de l'évaluation clandestine grâce aux données recueillies (Paillé, 1996). Néanmoins, Kaufmann (1996) mentionne l'intérêt de « pondérer les critères habituels » (p.41). C'est pour cette raison que la population sélectionnée répond à des critères précisément définis.

Premièrement, notre population de référence est constituée des enseignants des classes de 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> Harmos. Comme explicité précédemment, l'intérêt de cette population se trouve en l'importance des évaluations sommatives durant ces années-là dans le processus d'orientation des élèves pour l'école secondaire. Quoique le thème de notre étude nous ait

---

<sup>3</sup> Voir annexe 3

limités quant au panel de notre échantillon, nous avons établi qu'il était néanmoins nécessaire d'étoffer notre théorie sur les propos de quatre à six participants minimum.

Deuxièmement, tous les enseignants interviewés doivent avoir enseigné pendant plus de trois ans. Nous voulons par cela éviter le biais de l'enseignant novice. Nous considérons enseignant novice, tout enseignant se situant dans les trois premières années de sa carrière. Les conclusions d'Huberman (1989), schématisées dans la figure suivante, justifient nos propos.

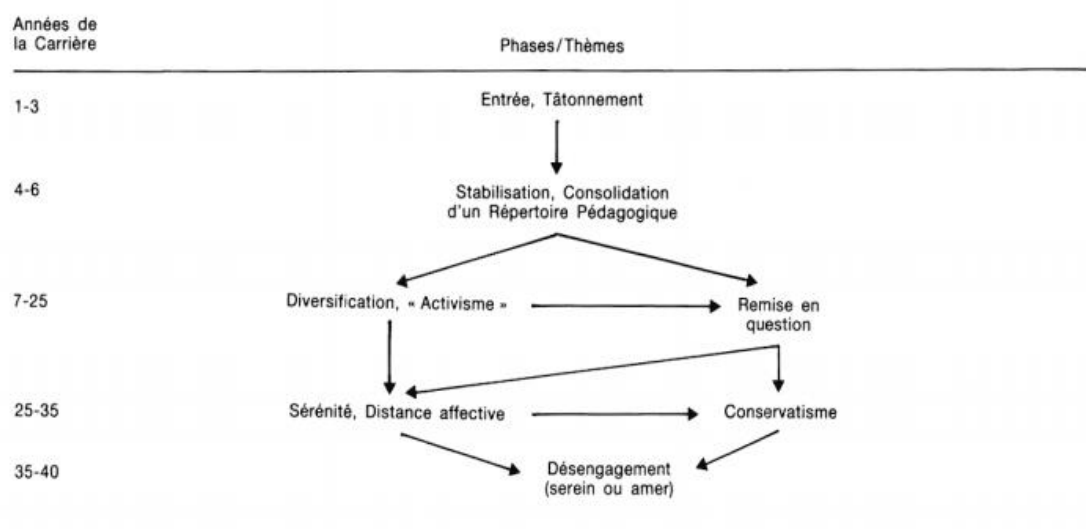


Figure 2 : L'enseignant novice

Nous constatons en effet que dès la quatrième année de son enseignement, l'enseignant a dépassé le stade du « tâtonnement » comme l'appelle l'auteur. Si le parcours peut varier par la suite, le professionnel peut dorénavant s'appuyer sur un répertoire pédagogique solide à chaque étape de sa carrière.

Tableau 1 : Profil des enseignants interrogés

CRITÈRES	Julie	Marie	Luc	Christian
Sexe féminin (F) masculin (M)	F	F	M	M
Années d'enseignement au moment des faits	20	4	16	12
Degrés	1 à 11H	8 à 11H	7-8 H	3 à 11 H

Le tableau de la page précédente présente les enseignants interviewés dans le cadre de notre recherche. Nous voulons proposer un panel diversifié tant au niveau du sexe des participants que des années d'enseignement. Il est réellement important pour nous que l'échantillon sélectionné rappelle la diversité des membres du corps enseignant sans pour autant la représenter.

## **2.3 Méthodes d'analyse des données**

### **2.3.1 Transcription intégrale des données**

Une fois les entretiens terminés, chacun d'eux est transcrit dans sa totalité. En vue de proposer des données brutes intelligibles par tous, nous avons défini six règles qui s'appliquent à chaque entretien :

1. Chaque phrase est transcrite mot à mot conformément aux propos tenus par les enseignants. Pour ce faire, les injonctions telles que « ben » sont écrites telles quelles. Toutefois, les mots condensés sont orthographiés correctement afin de faciliter tant la transcription que la lecture. (*Ex. : pasque = parce que*)
2. Des virgules, des points et des deux-points sont ajoutés en vue de faciliter la lecture des données.
3. Les propos de l'interviewé sont transcrits en caractères droits, tandis que les propos des chercheurs en caractères italiques.
4. Les silences sont indiqués par des barres obliques (/). Une barre oblique est égale à une durée d'une seconde.
5. Si d'aventure des précisions devaient être nécessaires, ces dernières sont ajoutées entre guillemets en caractères droits ([...]).
6. Le nom d'élève ou de région sont remplacés par [X] afin d'assurer l'anonymat du participant et des personnes auxquelles il fait référence.

### **2.3.2 L'analyse par théorisation ancrée**

Une fois la transcription terminée, il s'agit de traiter et d'analyser les données brutes. À cet égard, nous nous référons aux différentes étapes de l'analyse par théorisation ancrée préconisées par Paillé (1994).

Tout d'abord, la relecture approfondie des entretiens nous permet de codifier les propos tenus par l'interviewé. « Il s'agit simplement de dégager, relever, nommer, résumer, thématiser,

presque ligne par ligne, le propos développé à l'intérieur du corpus sur lequel porte l'analyse » (p.154). Durant cette étape, des feutres de couleurs différentes nous permettent de souligner ce qui nous semble intéressant et des notes dans la marge nous sont utiles pour questionner les propos des enseignants.

Arrive ensuite la phase de catégorisation. « La deuxième étape de l'analyse par théorisation ancrée consiste justement à porter l'analyse à un niveau conceptuel en nommant de manière plus riche et plus englobante les phénomènes, les événements qui se dégagent des données » (p.159). Il s'agit cette fois de faire émerger des catégories du corpus codifié. Les couleurs utilisées lors de l'étape précédente nous sont alors très utiles. Des aspects similaires et récurrents ressortent effectivement dans chaque entretien : conceptualisés, ces derniers représentent les catégories de notre analyse.

La troisième démarche de l'analyse des données consiste à relire l'ensemble des entretiens au vu des catégories définies lors de l'étape deux. Cette relecture se fait sur une copie vierge d'annotations (Paillé, 1994). Cette fois, nous relevons les propos qui semblent se référer à l'une de nos catégories et inscrivons cette dernière dans la marge. Nous terminons en regroupant les propos des interviewés dans différents tableaux représentant chacun une nouvelle catégorie.

Après avoir classé les données brutes par catégorie, nos résultats sont présentés puis interprétés. D'une part, il s'agit pour nous de mettre les propos des enseignants en lien avec notre cadre théorique. D'autre part, la documentation littéraire doit nous permettre d'appuyer les résultats obtenus. C'est à ce moment que naît une nouvelle compréhension du phénomène qu'est l'évaluation clandestine : pourquoi existe-t-elle ? En quoi consiste-t-elle ? Quelles en sont les limites ? Ces questions guident notre analyse et un aller-retour entre la théorie et les données recueillies nous permet de vérifier nos hypothèses émergentes (Paillé, 1996).



## Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

Les données récoltées nous ont permis de faire émerger différentes catégories que nous présentons ci-dessous.

### 3.1 Les finalités de l'évaluation sommative

Les enseignants interrogés ont conjointement évoqué les finalités de l'évaluation sommative. Selon eux, l'évaluation sommative a pour premier objectif de révéler l'état des connaissances de l'élève. Elle informe l'élève, ses parents et l'enseignant des acquis de l'évalué et de ce qu'il reste encore à consolider. De plus, tous les interviewés envisagent la note comme un outil permettant de réguler l'apprentissage à l'inverse d'un résultat figé et irrémédiable. Dernièrement, plusieurs enseignants relèvent que le résultat de l'évaluation sommative fait office de preuve, notamment lorsqu'il s'agit de s'accorder avec les parents sur l'orientation de l'élève.

#### 3.1.1 Informer

Informer	Je garde toujours en tête que l'évaluation doit pouvoir <b>montrer à l'élève ce qu'il sait</b> et là, l'épreuve n'était pas en adéquation avec ce mandat-là en fait. (Julie)
	<b>L'évaluation</b> , c'était une manière de travailler parce qu'on devait travailler comme ça et <b>ça révèle les capacités des élèves</b> . Ça montre où ils en sont, c'est donc un outil tout à fait intéressant. (Marie)
	On a un paquet d'évaluations, on en a pas mal sur l'année, <b>on se rend bien compte de ce que l'élève vaut</b> . (Luc)

Pour commencer, nous remarquons que les enseignants interrogés s'accordent à rappeler le rôle prépondérant de l'évaluation sommative : révéler les capacités de l'élève. Pour soutenir leurs propos, Merkelbach & Riesen (2013) nous rappellent que l'évaluation sommative a pour mission de « certifier de la maîtrise de certains objectifs pédagogiques » (p.10). Gilliéron Giroud & Tessaro (2009) quant à eux précisent que l'évaluation sommative est un « bilan intermédiaire portant sur les acquisitions et la progression de l'élève et servant notamment à informer les parents d'élèves » (p.55). Il n'est donc plus à démontrer que l'évaluation sommative à visée informative a, comme son nom l'indique, le mandat d'informer l'élève, ses parents et bien entendu l'enseignant sur l'état des connaissances de l'évalué.

Lors de notre entretien, Marie témoigne d'une situation qui, selon elle, questionne le sens de l'évaluation sommative.

La mauvaise note parce que **l'élève a rendu feuille blanche** n'est pas acceptable parce qu'elle ne révèle pas les capacités de l'élève. Elle est acceptable, mais **c'est manquer la cible**. Elle ne sert à rien.

Il semble effectivement pertinent de se demander si la fonction première de l'évaluation est respectée dans cette situation précise. L'enseignant, l'élève et ses parents sont-ils réellement informés de l'état des connaissances de l'élève lorsque ce dernier « rend feuille blanche » ?

Pour répondre à cette question, Gerard (2013) nous indique qu'« évaluer consiste à faire sortir la valeur de ce qu'on évalue, à en montrer la force et la puissance » (p.75). Or, « faire sortir la valeur de ce qu'on évalue » nécessite qu'il y ait un fond à évaluer, ce qui n'est pas le cas ici. Nous pouvons donc affirmer que dans le cas spécifique d'un élève qui ne remplit pas une évaluation, cette dernière est, comme le stipule l'enseignante concernée, inutile car elle ne remplit pas son mandat d'information.

### 3.1.2 Réguler

Réguler	Ça dédramatise aussi le TE. Ils ont toujours l'impression qu'on va les saquer ou que <b>ça va être le couperet</b> et là, tout d'un coup, c'était transparent. (Julie)
	On n'est plus tenu de faire de moyennes arithmétiques. Donc on a un paquet d'évaluations, on en a pas mal sur l'année, on se rend bien compte de ce que l'élève vaut. Donc <b>ça ne se joue pas sur une évaluation</b> , ça c'est la première des choses. (Luc)
	Pour moi, <b>l'évaluation</b> ce n'est pas un couperet. Pour moi <b>c'est une béquille, ça va avec l'apprentissage</b> . C'est plus une photo, <b>un encouragement</b> . (Christian)

Intéressons-nous maintenant à la seconde finalité de l'évaluation relevée par les interviewés. En effet, plusieurs enseignants stipulent que, selon eux, la note ne doit pas revêtir le rôle de couperet, qu'elle fait partie d'un ensemble de résultats et qu'elle n'est de ce fait ni ultime ni irrémédiable. Perrenoud (1988) soutient leur propos en affirmant que l'évaluation « couperet » a un impact négatif, une visée sélective et qu'elle a pour conséquence de démoraliser les élèves.

L'évaluation sommative devient une sanction, un couperet dès le moment où l'évaluateur considère le résultat de l'évaluation sommative comme étant la représentation ultime des connaissances de l'élève. Hadji (2017) stipule par ailleurs que « le contre-sens à ne pas commettre est de considérer une note comme étant en soi une évaluation, alors qu'elle ne peut être, au mieux, que le moyen d'exprimer un jugement sur un travail antérieur de prise d'indices » (p.244).

Or, force est de constater que pour bon nombre d'élèves (et d'enseignants), la note est l'évaluation. En démontre leur conception de l'apprentissage : obtenir un bon résultat en un minimum d'efforts (Viau, 2002). L'apprentissage se voit alors dénoué de valeur et de richesse. Les enseignants interviewés ont conjointement partagé leur désir de changer cette mentalité.

J'ai vraiment envie qu'il change son état d'esprit et puis **que quand il travaille quelque chose, qu'il le fasse pour lui**, qu'il voit le plaisir qu'il a de faire de la recherche, de voir le plaisir de réussir. (Christian)

Aux yeux des enquêtés, la note n'est pas la finalité de l'apprentissage. Ils promeuvent en effet une évaluation sommative qui soit à même de soutenir l'apprentissage et de le motiver. Pour soutenir leur conception de l'évaluation, Viau avance que « les pratiques évaluatives centrées sur le processus d'apprentissage suscitent la motivation à apprendre, car elles favorisent la perception que l'élève a de la valeur des activités, même si celles-ci ne sont pas notées » (2002, p.78).

En tant qu'encouragement, l'évaluation sommative représente un outil au service de l'apprentissage à l'inverse d'une évaluation-sanction. Hadji (2017) avance d'ailleurs que « le sens premier de l'évaluation, comme pratique, est d'être le temps fort d'une activité de régulation de l'action [...] d'enseignement (pour les professeurs) /apprentissage (pour les élèves) » (p.234). Réguler soutient également la définition de l'apprentissage en tant que processus évolutif. L'évaluation sommative s'inscrit effectivement dans un processus de longue haleine et elle nécessite pour l'évaluateur de tenir compte des compétences démontrées par l'élève sur la durée.

On s'échange sur une matière pendant **un certain nombre de semaines, de mois**, on travaille là-dessus. On fait évoluer ça dans quelques matières que ce soit et c'est ça qui compte. L'évaluation doit être au service de l'apprentissage, ce n'est pas une valeur ultime. Pour moi, c'est très secondaire. **Je regarde l'évaluation globale sur une année**. Voir plus évidemment. Je ne regarde pas ça sur une évaluation. (Christian)

Mais si la note n'est pas ultime, quelle valeur a-t-elle réellement ? Hadji (2017) formule cette question un peu différemment : « pour ou contre les notes ? » (p.245). Il est évident que cette question pourrait représenter un sujet d'étude à elle seule. Sans nous lancer dans un débat risqué, nous considérons néanmoins avoir déjà répondu en partie à cette interrogation.

- ✓ Les notes informent de l'état des connaissances de l'élève
- ✓ Elles peuvent motiver l'élève quant à l'apprentissage

Et finalement, les notes sont un repère pour l'élève, ses parents et l'enseignant qui ont l'habitude de fonctionner ainsi (Hadji, 2017).

Il nous semble important de terminer en précisant que si le résultat de l'évaluation ne doit pas être irrémédiable, il ne peut pour autant être annulé ou modifié sans un cadre et des objectifs fixes. La décision de modifier ses modalités d'évaluation demeure une pratique « extraordinaire » pour l'évaluateur et s'applique à certaines situations bien spécifiques comme nous le verrons plus loin (Lantheaume, 2010).

### 3.1.3 Prouver

Prouver	Après, on <b>n'a presque pas de preuve pour les parents</b> [en ne faisant que des évaluations formatives]. À mon avis, c'est pour ça qu'on fait des évaluations sommatives. (Julie)
	Avec les évaluations, on a les <b>preuves</b> , on peut dire : « Regardez chers parents... ». (Luc)

Pour terminer, l'évaluation a pour les interviewés le mandat de prouver aux parents leurs propos, interrogations et décisions. Beauplied (2009) soutient leur analyse et rappelle que les parents sont, de manière générale, enclins à penser que tout ce qui n'est pas évalué n'a pas de valeur et qu'ils portent une attention particulière aux notes de leur enfant.

Le Service de l'enseignement du canton du Jura (2017) stipule que dans le cas de l'orientation pour l'école secondaire par exemple, la note globale (moyenne inscrite dans le bulletin) joue un rôle déterminant dans la décision d'orientation de l'élève en 8<sup>ème</sup> année HarmoS. Et nous savons que la note globale est principalement constituée de la moyenne arithmétique des résultats de l'élève. La moyenne arithmétique ainsi que la note globale vont alors appuyer le choix de l'enseignant et justifier ses propos.

Mais les notes ne servent pas uniquement de preuve dans la décision d'orientation. Dans le cas de l'entretien annuel notamment, elles permettent à l'enseignant de justifier ses propos auprès des parents. L'art. 16 ODED/BE mentionne à ce sujet que « l'entretien repose sur les observations du corps enseignant, sur les travaux et les autoévaluations de l'élève ainsi que, le cas échéant, sur le rapport d'évaluation ». Qui plus est, dans le cas d'une baisse soudaine des résultats, les notes soutiennent là aussi les questionnements de l'évaluateur envers les parents lors d'un entretien.

En résumé, l'évaluation sommative a trois mandats : informer, prouver et motiver. Les enseignants interrogés n'envisagent pas l'évaluation sommative en tant qu'aboutissement ultime de l'apprentissage mais la conçoivent davantage comme un outil servant à réguler ce dernier. Leur conception de l'évaluation sommative n'est pas aléatoire mais est née d'un

constat bien spécifique. En effet, les propos de Marie, Julie et Luc démontrent que l'évaluation ne remplit pas toujours le mandat qui lui est attribué. Julie exprime par exemple que la façon dont elle a construit son évaluation n'a pas permis à l'élève de démontrer ses capacités. Marie quant à elle souligne qu'une évaluation rendue vierge par l'élève ne permet pas de certifier de l'état des connaissances de celui-ci.

Nous allons à présent chercher à identifier plus précisément les situations spécifiques dans lesquelles les enquêtés ont décidé de s'éloigner de l'évaluation usuelle pour proposer une évaluation remodelée, plus « clandestine ».

### **3.2 Des situations « extra-ordinaires » qui desservent l'évaluation sommative**

Il n'est plus à démontrer à l'heure actuelle qu'il est impossible à tout enseignant d'évaluer parfaitement ses élèves. Les docimologues ont notamment largement illustré différents biais de l'évaluation sommative. S'il ne s'agit pas maintenant de discuter de l'objectivité de l'évaluation, nous vous proposons toutefois de nous intéresser à différents facteurs pouvant en altérer les fonctions d'information et de régulation.

#### **3.2.1 Des décisions « ratées » en amont de l'évaluation**

Tout d'abord, tous les enquêtés s'accordent à dire que les décisions qu'ils prennent en amont de l'évaluation conditionnent en partie le résultat des élèves. Marie mentionne cette responsabilité.

Évaluer ce n'est pas couler l'élève. Si on coule l'élève parce qu'on l'évalue, il y a un truc qui ne joue pas. Que ce soit **la responsabilité de l'enseignant** ou de l'élève, ça nécessite qu'on réajuste.

Premièrement, tous les participants évoquent l'importance de construire l'évaluation sommative de façon à ce qu'elle ne soit pas un biais pour l'élève.

C'était vraiment **hyper dirigé, hyper précis, il n'y avait aucun piège**, j'ai refait les choses avec à peu près la même forme. (Marie)

Proposer des exercices qui ressemblent du point de vue de la forme à ceux travaillés en classe permettrait donc d'éviter des pièges inutiles à l'évalué. En outre, les interviewés mentionnent que l'évaluation a la nécessité de porter sur ce qui a été enseigné en classe. Marie signifie qu'elle « essaie toujours de construire [son] évaluation en fonction de ce qu' [elle a] enseigné, pour que les élèves soient évalués sur ce qu'ils sont censés avoir appris ». Christian estime

pour sa part qu'« introduire des notions qui n'ont pas été vues en classe pour sélectionner entre le P et les autres [est] profondément injuste ».

Pour appuyer leur propos, Antibi (2003) affirme que poser des questions qui ne ressemblent pas à celles travaillées en classe s'inscrit dans l'un des pièges posés aux écoliers par les enseignants. Piège qui a pour conséquence de maintenir ce que l'auteur appelle une « constante macabre ». Il décrit cette dernière comme étant une nécessité pour l'évaluateur d'obtenir un certain nombre de mauvaises notes, d'où le développement d'une pratique évaluative favorisant la courbe de Gauss.

Deuxièmement, questionnons la décision que prend l'enseignant lorsqu'il fixe l'échéance de l'évaluation sommative. La moitié des enseignants interrogés s'accorde à dire qu'il est indispensable d'attendre que les élèves soient prêts avant de fixer une date butoir.

Julie analyse sa pratique et nous révèle ceci :

Si c'est des mauvaises notes, c'est que un je n'ai pas bien évalué le moment. **J'ai pensé qu'ils étaient prêts** alors qu'ils ne l'étaient pas ou alors mon évaluation ne correspondait pas à l'enseignement qui avait été donné.

Sans proposer une définition du moment « idéal » pour évaluer les élèves, le PER (2018) stipule que l'enseignant doit réaliser l'évaluation sommative en fin de séquence d'enseignement. Nous décidons de rappeler ici les phases d'enseignements-apprentissage que traverse successivement une séquence : tout d'abord l'amorce, suivie de l'apprentissage qui débouche sur la phase de consolidation. L'évaluation intervient finalement lorsque l'apprentissage a été consolidé. Le moment opportun paraît ainsi théoriquement défini.

Finalement, le dernier item porte sur l'exigence de déterminer préalablement les critères de corrections : le barème, la pondération et l'attribution des points pour chaque exercice. Julie par exemple définit la façon dont elle comptera ses points préalablement à l'évaluation afin de ne pas se laisser de liberté au niveau de la correction. Elle ne se sent pas à l'aise le cas échéant. Elle précise qu'elle a développé cette pratique en vue d'être plus juste. Christian rappelle quant à lui la contrainte de pondérer l'évaluation par anticipation.

En somme, nous constatons que les décisions prises par les enseignants en amont de l'évaluation sommative sont nombreuses. Jeffrey (2013) résume notre idée :

Pensons au choix du type d'évaluation, à la construction des instruments pour évaluer et à leur validité pédagogique et scientifique. Les enseignants construisent eux-mêmes un grand nombre de leurs outils d'évaluation. Ils doivent alors prendre toutes les précautions scientifiques, pédagogiques et éthiques nécessaires. (p.18)

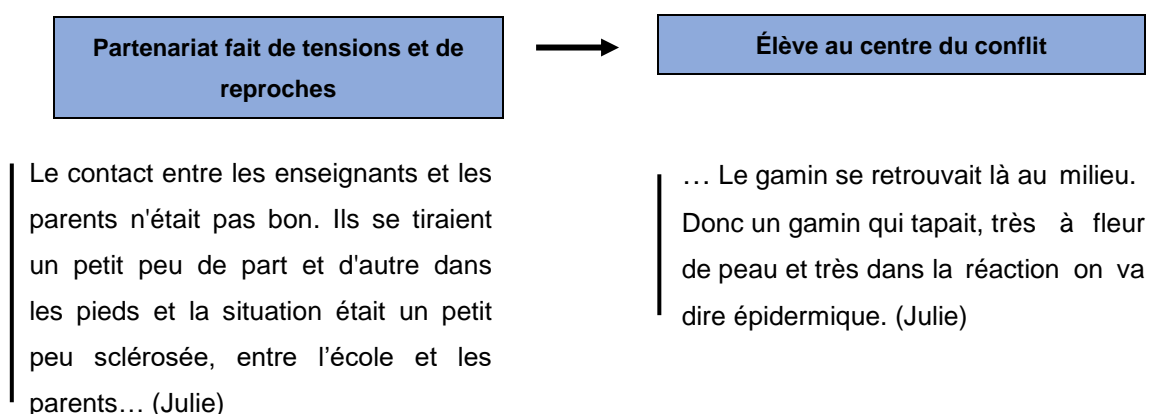
La tâche est donc complexe et relève d'un ensemble de compétences en constante évolution. De ce fait, quel enseignant pourrait affirmer n'avoir jamais commis d'erreur dans l'un de ces domaines ? Luc répond courageusement à cette question :

Ça m'est arrivé aussi déjà, dans mes quinze ans, d'annuler une évaluation. Une fois qu'ils me l'ont rendue, de me dire à la correction : « **Là, j'ai mal fait mon job d'enseignant.** Ils n'étaient pas prêts ou l'évaluation était complètement disproportionnée, ça ne joue pas. »

L'interviewé avance qu'une mauvaise décision en amont justifie, parfois, l'annulation de la l'évaluation en vue d'en refaire une nouvelle. Quoique l'on puisse questionner la légalité de cette mesure, demandons-nous plutôt si le fait de pénaliser l'élève par une erreur de l'enseignant respecte l'agir éthique partagé par l'ensemble de la communauté enseignante suisse. Le référentiel de compétences professionnelles des enseignants vient appuyer notre interrogation lorsqu'il stipule que l'évaluateur doit s'engager à respecter la justice (entre autres) en toute situation pédagogique.

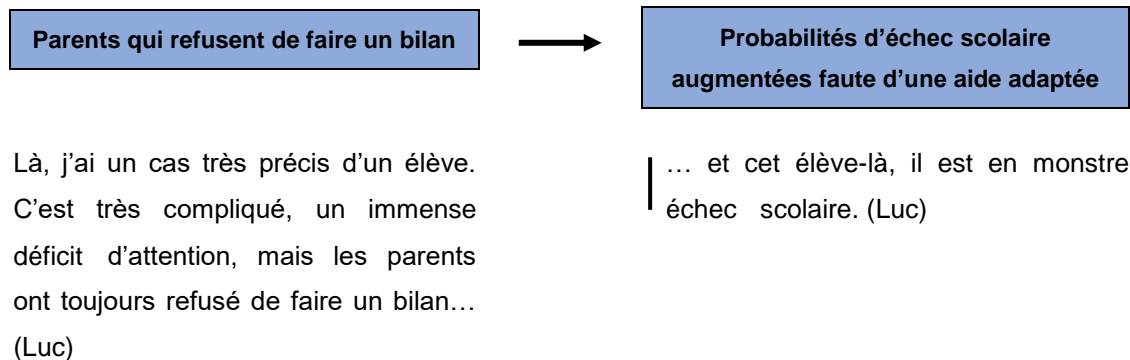
### 3.2.2 École-famille : un partenariat parfois compliqué

Durant ces vingt dernières années, de nombreuses études ont démontré l'importance du partenariat école-famille. Il est communément reconnu que ce dernier favorise la réussite scolaire de l'élève. Qui plus est, la tendance tend actuellement à donner aux parents la responsabilité des décisions concernant l'aide, le suivi et l'orientation de leur enfant. Le troisième facteur révélé par nos entretiens porte sur les conséquences qu'a parfois ce partenariat sur le comportement et la situation scolaires de l'élève lorsqu'enseignants et parents n'arrivent pas à collaborer.



Les propos de Julie démontrent ce que nous venons d'expliquer : les tensions entre les enseignants et la famille placent l'élève au centre d'un conflit qui affecte son comportement. Humbeeck, Balsamo & Pourtois attestent à ce sujet qu'un partenariat harmonieux permet « à l'enfant de bénéficier d'un contexte éducatif suffisamment cohérent » (2006, p.650).

Dans le cas de Luc cette fois, le partenariat école-famille joue un rôle prépondérant quant à la réussite scolaire de l'élève.



D'un point de vue législatif, l'accord des représentants légaux est nécessaire pour faire évaluer l'élève et autoriser l'apport d'un soutien supplémentaire. Un service d'examen compétent devrait impérativement diagnostiquer le Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH) pour qu'il soit possible à l'élève de bénéficier de mesures d'aide.

Sans aide, les résultats de l'élève aux évaluations sommatives ne peuvent refléter de manière optimale les connaissances de l'élève. Éprouvant de la difficulté à se concentrer, l'élève n'a entre autres pas le temps de compléter l'évaluation. Les résultats qu'il obtient sont généralement négatifs. Ces derniers ne font donc ni état des connaissances de l'élève ni office de régulateurs d'apprentissage, les réponses manquantes ne pouvant être traitées. L'élève se voit donc être pénalisé par la décision de ses parents.

C'est pour cette raison que l'art. 12 de l'Ordonnance régissant les Mesures Pédagogiques Particulières à l'école décrète qu'« en l'absence de l'accord de la représentation légale pour faire évaluer l'élève par le Service Psychologique pour Enfants et adolescents (SPE), le service de pédopsychiatrie, ou un service d'examen compétent, la direction d'école peut ordonner des mesures pédagogiques particulières ». Nonobstant cette ordonnance, nous avons pu constater sur le terrain que la direction n'ordonne que très rarement la mise en place de mesures particulières.

Un élève assis à côté de celui de Luc ou de la classe voisine bénéficie peut-être d'OAI revu (s) à la baisse parce que ses parents ont accepté de faire évaluer leur enfant. Est-il alors équitable d'être assigné aux mêmes critères d'évaluation que le reste de la classe parce que le partenariat entre l'école et sa famille n'est pas propice à une décision en sa faveur ?

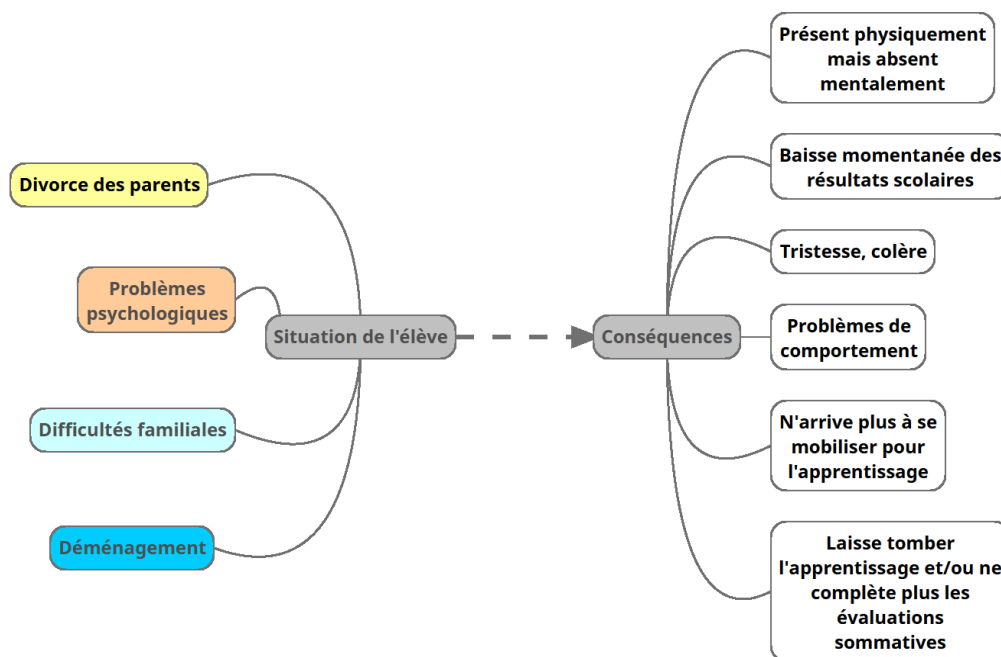


Dans le cas où l'évaluateur décide de suivre le protocole préconisé par la loi, pensant bien faire et désirant ne pas se mettre en danger par des pratiques illégales, nous osons conjecturer que ce dernier participe à discréditer encore plus le partenariat déjà ébréché. L'élève subit alors l'injustice d'un traitement dont la décision est due à l'inefficacité de la collaboration censée exister entre les représentants légaux de l'élève, l'évaluateur et la direction de l'établissement.

### 3.2.3 L'élève en souffrance psychologique

La souffrance psychologique de l'élève est le deuxième facteur émergeant de nos entretiens. L'ensemble des enseignants interrogés expriment effectivement que la situation personnelle des élèves les a affectés psychiquement au point d'impacter négativement leurs résultats scolaires.

Tableau 2 : Situation de l'élève et conséquences



Le tableau ci-dessus présente d'un côté les différentes situations rencontrées par les élèves des enseignants interviewés. De l'autre côté sont indiquées les conséquences que les difficultés rencontrées ont eues sur le comportement des élèves.

C'était une situation familiale compliquée, ils étaient en plein divorce. Donc l'élève habitait à deux endroits différents, dans deux lieux différents. Et puis c'était suite à un déménagement qui était aussi **douloureux pour les enfants**. C'était vraiment **une situation qui pesait** dans son ensemble. (Marie)

Tous les participants expriment dans un premier temps que la situation traversée par l'élève a été une source de souffrance pour ce dernier. De plus, les enseignants interrogés mentionnent que le comportement de l'élève face à l'apprentissage a été influencé par la souffrance qu'il ressentait. Julie, Luc et Christian soulignent par exemple le fait que l'élève, bien que présent en classe physiquement, était mentalement absent. Marie quant à elle estime que c'est en raison de sa souffrance que l'élève a commencé à ne plus compléter les évaluations sommatives. Ils témoignent donc tous d'un changement : les résultats « avant » l'étape de souffrance psychologique et ceux « pendant » cet épisode.

Pour soutenir l'analyse des interviewés, l'étude d'Isakson & Jarvis a notamment révélé qu'avoir des difficultés avec ses parents avait « une influence négative sur les résultats scolaires et sur le sentiment d'appartenance à l'école » (Isakson & Jarvis, cités par Pombeni, Zappal et Guglielmi, 2002, p.3). En outre, Delaroche (2008) explique pour sa part que la baisse des résultats scolaires de l'élève accompagne une souffrance psychologique. Les propos des deux auteurs prouvent donc que le mal-être de l'élève influence bel et bien ses résultats scolaires.

Christian exprime qu'il a alors décidé de mettre « entre parenthèses les évaluations parce qu'elles n'étaient pas représentatives de ses capacités ». Il justifie sa décision en expliquant que « ça ne sert à rien de faire ces évaluations à ce moment-là. De péjorer toute cette estime qu'on essaie d'embellir, de faire briller chez l'enfant par des évaluations qui sont très destructrices ». Luc rejoint l'analyse de son collègue et a décidé de faire refaire l'évaluation à une date ultérieure, une fois que l'élève « s'est stabilisé ». Marie pour sa part n'a « pas forcément compté toutes les notes ».

Différentes études ont démontré l'impact des notes sur le comportement scolaire des élèves. Cokley par exemple affirme que les notes obtenues par l'élève ainsi que la qualité de la relation enseignant-élève déterminent son identité scolaire (Cokley, cité par Pombeni, Zappal et Guglielmi, 2002). Les résultats scolaires de l'élève influencent donc la façon dont il se perçoit et dont il se comporte. D'autant plus lorsque l'élève ne réussit plus ce qu'il réussissait avant. Les enseignants interrogés ont fait cette analyse avant nous et c'est pour cette raison qu'ils ont modifié leurs modalités d'évaluation.

Nous pouvons dès lors affirmer qu'il n'est pas cohérent de maintenir les évaluations sommatives dans le cas précis d'un élève souffrant de problèmes psychologiques. Ce premièrement parce que l'évaluation ne remplit pas son mandat d'information : elle ne reflète

pas les capacités de l'élève. Et deuxièmement parce que le résultat obtenu fait alors office de sanction pouvant péjorer tant l'identité scolaire de l'élève que sa relation avec l'enseignant. Rappelons que le référentiel de compétences professionnelles des enseignants mentionne justement que la cohérence et la justice sont deux valeurs que l'évaluateur doit s'engager à respecter en toute situation pédagogique.

Pour conclure, nous avons démontré que dans certains cas spécifiques, les finalités de régulation et d'information de l'évaluation sommative ne sont pas respectées. Situation personnelle et/ou décision (s) contentieuse(s) déprécie (nt) le résultat de l'élève. L'étude intitulée « Grandir en l'an 2000 » menée par Hindryckx, Poncelet & Schillings de 1989 à 2009 avance que « lorsque les élèves n'ont pas le sentiment de contrôler eux-mêmes les causes de leur réussite [donc de leur échec également], leurs performances s'en ressentent » (Hindryckx, Poncelet & Schillings, citées par Poncelet, Schillings, Lafontaine et Goffin, 2006, p.3).

Compte tenu des circonstances explicitées ci-dessus, nous constatons que le résultat de l'évaluation ne peut être incombé à l'élève mais dépend bel et bien d'une responsabilité extérieure. Ce constat, les enseignants interrogés l'ont fait avant nous et leur discours atteste d'une contrariété que nous allons aborder maintenant.

### ***3.3 L'évaluation sommative contrarie le jugement professionnel des enseignants***

Notre recherche a effectivement dévoilé que l'évaluation sommative contrarie le jugement professionnel des enseignants. Les participants témoignent avoir observé que le résultat de l'élève ne reflète pas toujours les capacités que l'évaluateur lui attribue. Si un participant sur quatre reconnaît être contrarié lorsque le résultat obtenu est supérieur à la prédiction qu'il avait faite, l'ensemble des interviewés atteste être gêné par un résultat inférieur à leurs attentes. Nous sommes arrivés à la conclusion que c'est cette raison bien précise qui a amené les enseignants à réenvisager l'évaluation sommative et à la concevoir plutôt comme un outil régulateur de l'apprentissage.

#### **3.2.2 Lorsque prédictions et résultats discordent**

Dans un premier temps, les interviewés rapportent qu'ils « connaissent leurs élèves ». En analysant leurs propos, nous avons découvert que « connaître ses élèves » consiste en la capacité qu'a l'enseignant de situer ses élèves par rapport à l'apprentissage, et ce en dehors de l'évaluation sommative. En d'autres mots, l'observation formative (Perrenoud, 2001), mais

également l'évaluation formative en tant qu'évaluation instrumentalisée leur permettent de dresser un bilan des connaissances de chaque élève.

### ➤ Prédications

Quand je donne une évaluation, **je sais le travail que j'ai fait avant**. Et quand je corrige une évaluation, je sais la note instinctivement à un demi-point près. Donc du coup, entre les deux, s'il y a une trop grande marge, je peux évoluer de plusieurs manières. Je me donne une très grande liberté parce que **je connais bien les élèves**. (Christian)

Selon Perrenoud (2001), l'observation formative, qu'il nomme également « évaluation microsommative », permet de dresser un bilan des acquis de l'élève. L'auteur ajoute :

Une évaluation formative pointue n'a rien à voir avec la rédaction d'un bulletin, elle passe d'abord par un ensemble d'opérations mentales qui construisent puis utilisent une représentation pointue des objectifs et des processus d'apprentissage. Cette représentation s'élabore à partir d'indices observables et d'un dialogue avec les apprenants, mais elle s'en dégage, pour interpréter les données au moyen de cadres théoriques et de méthodes qui ne sont pas à la portée d'un quidam. (p.7)

Situer ses élèves au moyen de l'évaluation formative revêt donc d'une compétence essentielle à tout enseignant.

### ➤ Discordance

Dans un second temps, les participants relèvent que le résultat de l'évaluation sommative discordait parfois avec leur représentation de l'état des connaissances de l'élève.

Je le sentais tout à fait capable de bien réussir. Et quand l'évaluation sommative est arrivée, **ses résultats étaient bien en dessous de ce pour quoi je le sentais capable en fait**. (Julie)

C'était très clair que l'évaluation allait apporter que des notes vraiment insuffisantes et elle confirmait que l'élève était en échec tout le temps. **Alors que l'élève était tout à fait capable, ça je le savais depuis le début**. (Marie)

Un résultat inférieur aux attentes de l'évaluateur contrarie l'ensemble des enquêtés. Christian est le seul évaluateur qui précise être dérangé tant par une note inférieure que par une note supérieure. D'après lui, « ça ne sert à rien de tout de donner une note très insuffisante comme

dans le cas positif une note trop bonne, ça n'aide pas l'étudiant ». Là encore, son analyse rend compte de la nécessité qu'il éprouve à donner une note qui atteste des connaissances réelles de l'évalué.

Intéressons-nous maintenant à ce qu'il se passe chez l'enseignant au moment où il est censé apposer une note sur la copie de l'élève dont le résultat conteste les indices révélés par l'évaluation formative. L'évaluateur se situe à ce moment-là au cœur du jugement professionnel : « un processus qui mène à une décision » (Lafortune, 2006, p.22). Or, nous savons que juger consiste en un enchaînement de « raisonnements et [de] réflexions qui conduit au choix de telle ou telle note » (Lafortune & Allal, 2008, p.5). À cet instant précis, l'enseignant se trouve effectivement dans la nécessité de décider. De deux choses l'une : soit il maintient la note à laquelle il est arrivé, soit il modifie ses modalités d'évaluation.

Dans le premier cas, notre étude a démontré que l'enseignant peut avoir deux raisons de maintenir la note. La première : il s'est rendu compte après réflexion et analyse que son jugement n'était pas adéquat. La deuxième étant qu'il favorise le référent explicite que représente la loi au profit des résultats antérieurs de l'élève. Certains enseignants, comme nos participants, décident au contraire de modifier leur modalité d'évaluations lorsque le résultat de l'élève contredit le bilan qu'ils avaient fait du savoir de l'évalué. Luc, entre autres, avoue qu'il décide parfois de supprimer la note qui conteste son bilan.

Dans ce cas précis, le jugement professionnel de l'enseignant se base sur le référent implicite que représentent les valeurs de l'enseignant. C'est justement le thème que nous allons aborder à présent.

### ***3.4 Les référents implicites ou les racines de l'évaluation clandestine***

Les référents implicites de l'évaluateur sont les référents sur lesquels se fonde la décision de pratiquer des évaluations clandestines. Premièrement, nos résultats dévoilent que la justice est pour nos participants un référent implicite devenu explicite sur lequel ils s'appuient pour construire et justifier leurs pratiques évaluatives. Deuxièmement, nous arrivons à la conclusion que les émotions jouent un rôle prépondérant quant au jugement professionnel des enseignants. Elles déterminent tout ou partie la décision qui est prise de pratiquer des évaluations clandestines.

#### **3.3.1 La justice pour valeur**

Tous nos enquêtés témoignent de la nécessité d'être juste quant à leurs pratiques évaluatives. Luc par exemple déclare que « c'est la base, que ce soit juste pour tout le monde, à chaque niveau ». A la page suivante, les précisions apportées par Marie rejoignent pour leur part ce

que nous avons vu plus tôt sur les décisions parfois contentieuses de l'évaluateur. De plus, l'interviewés accorde une grande importance à être juste dans la correction.

Pour moi c'est très important d'être juste, de ne pas mettre l'élève en difficulté par une erreur à moi. Donc par un TE mal construit ou par quelque chose qui est dans le TE alors que ça n'a pas été enseigné, etc. Et après, j'essaie toujours aussi d'**être juste dans la correction**. C'est vraiment important que chaque élève soit **évalué de la même manière. Avec les mêmes chances**. (Marie)

De son côté, Christian révèle un aspect très intime de ses convictions personnelles :

Dès le début de ma carrière, j'ai décidé de mettre ce genre d'évaluations en place parce que c'est quelque chose que j'ai vécu comme injuste à plusieurs étapes de ma vie. **Je n'ai jamais vu la justice dans une évaluation**.

Nous comprenons ici que l'injustice ressentie par le passé lors d'évaluations sommatives a occasionné des blessures suffisamment importantes pour que Christian en parle encore aujourd'hui. Il explique d'ailleurs que ce sont ces blessures qui justifient le choix de ses pratiques clandestines.

Si l'on se fie à Jeffrey (2013), « les pratiques d'évaluation obligent chaque enseignant à maintenir une conduite professionnelle exemplaire en matière d'impartialité, de probité, de justice, d'équité, de confidentialité et de respect des élèves » (p.29). Ces valeurs font référence à l'éthique de l'évaluation et nous voyons que la justice est justement citée. L'enseignant a donc le devoir de proposer des pratiques d'évaluation qui soutiennent et respectent la justice. L'auteur précise dans son ouvrage que l'acte d'évaluer ne peut être séparé des valeurs de l'évaluateur.

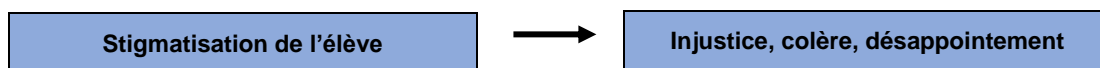
En outre, Mottier Lopez (2016) considère que les valeurs représentent l'un des référents implicites sur lequel s'appuie le jugement professionnel de l'enseignant. Jeffrey de son côté préconise que l'évaluateur fasse de ses valeurs des choix assumés pour qu'elles puissent servir l'objectivité de l'évaluation. La justice, valeur assumée par nos participants, devient alors un référent explicite sur lequel l'enseignant peut construire et justifier ses pratiques.

### **3.3.2 L'importance des émotions**

Différents auteurs ont montré qu'émotions et valeurs sont étroitement liées entre elles. Bassal (2013), entre autres, soutient que tout événement qui contredit nos croyances déclenche une émotion. Pour aller plus loin, Rokeach (1973) indique qu'une valeur est « une croyance

persistante qu'un mode spécifique de conduite ou un but de l'existence est personnellement ou socialement préférable à un autre » (p.5).

Le verbatim ci-dessous rend compte du rôle joué par les émotions dans la décision de l'enseignante en ce qui concerne le choix de ses pratiques évaluatives.



Je trouvais qu'on était à côté de la plaque en tant qu'enseignants par rapport à cet élève parce qu'à part le stigmatiser, on n'avait pas de solution en fait. C'était vraiment le bouc émissaire, mais de la part des élèves et des enseignants. (Julie)

Je ressentais une injustice quand même clairement et aussi de la colère par rapport à certains comportements de mes collègues. Mais ce n'était pas une immense colère, c'était plutôt du désappointement. (Julie)

Julie ajoute qu'elle se devait de changer l'image que l'élève avait de lui-même. De leur côté, les propos de Marie révèlent l'empathie qu'elle ressentait par rapport à l'élève. Émotion qu'elle lui témoignait notamment en évitant de le « couler » par des évaluations qui ne révélaient pas ses capacités.

#### Empathie

Pour moi, c'était toujours un cri à l'aide. Et c'est pour ça que **je ne pouvais pas juste en avoir rien à faire**. C'est aussi à cause de toutes ces choses que je me suis adaptée à sa situation et que je n'ai pas forcément compté toutes les notes. (Marie)

Bassal explique que l'émotion est une « conséquence de la perception d'un événement ou situation » (2013). Les émotions sont la conséquence de la perception que l'enseignant se fait de la situation de l'élève. Dans le cas de Luc par exemple, sa perception de la situation l'a amené à ressentir « de l'empathie, de la tristesse, de la compréhension ». Il s'avère que le code de déontologie des enseignants (2012) stipule précisément que le professionnel est tenu de ressentir et démontrer ses émotions, en faisant notamment preuve d'empathie, de compréhension, de soutien envers ses élèves.

Après c'est vrai que ce que tu mets en place pour remédier à ça, pour lui donner quand même l'occasion de montrer ce qu'il sait, **ce ne sera peut-être pas la même chose si tu sais justement que l'enfant a de grosses difficultés à la maison** ou bien si tu as simplement l'impression que ce jour-là il était peut-être trop fatigué ou qu'il avait oublié de noter son TE et il ne l'avait pas répété. (Julie)

Dans le cas de notre étude, le discours des enseignants illustre que, sans l'impulsion de leurs émotions, les évaluateurs n'auraient probablement pas pris la même décision. Il paraît dès lors intéressant de se demander si les émotions des enquêtés ont été un biais quant à la décision qu'ils ont prise. Christian donne une première réponse :

Tu lis son évaluation, avant même d'avoir corrigé, tu as un sentiment. Et puis ce sentiment, il est important. C'est clair que tu es censé pondérer avant, tu es censé faire un nombre de choses avant. Tu le fais. **Mais après tu dois tenir compte de ton sentiment**, c'est essentiel. **C'est toi l'expert.**

L'évaluateur stipule qu'en réalité, ses émotions sont un indicateur auquel il accorde du crédit. Elles font vraisemblablement partie des référents sur lesquels s'appuie son jugement professionnel. Gendron (2008) affirme à ce sujet que « [pour] l'enseignant-leadership [...] des compétences émotionnelles développées [...] constituent de réelles compétences professionnelles pour répondre aux nouvelles attentes sociales » (p.2). Vivre et gérer ses émotions relève donc d'une compétence professionnelle de l'enseignant.

Dès lors, nous pouvons affirmer que les émotions font partie des référents implicites de l'enseignant et que, conscientisées, ces dernières favorisent une décision plus objective. Lorsque l'évaluateur ne réalise pas le rôle joué par ses émotions dans la décision qu'il s'apprête à prendre, nous pensons qu'elles contribuent au contraire à rendre le verdict plus subjectif.

### **3.5 L'évaluation clandestine**

Nous avons démontré jusqu'alors que l'évaluation clandestine est mise en place lorsque l'évaluation sommative ordinaire représente une injustice pour l'élève aux yeux de l'évaluateur. Elle intervient donc quand, dans de rares cas, l'évaluation sommative atteint ses limites. Il s'agit maintenant de présenter tout d'abord les modalités d'évaluations clandestines mises en place par les participants. Dans un deuxième temps, nous verrons qu'un cadre strict régit la mise en place de modalités d'évaluations clandestines qui modifient la nature même de l'évaluation clandestine (Dubois, 2016).

#### **3.5.1 Modalités de l'évaluation clandestine**

Même si cela peut paraître maintenant évident, rappelons tout d'abord que les modalités d'évaluation présentées ci-dessous sont clandestines car elles ne sont pas prévues par la loi, elles sont privées, c'est-à-dire connues par un public restreint et réservées à certains cas bien spécifiques (Lantheaume, 2010, p.2).



De plus, nous avons défini dans notre cadre théorique qu'il existe trois niveaux de différenciation (Dubois, 2016) : la flexibilité, l'adaptation et la modification. Présentés dans le tableau numéro 4, nos résultats démontrent trois modalités d'évaluations clandestines pratiquées par l'ensemble des interviewés :

1. Supprimer une ou plusieurs note(s)

2. Faire repasser certaines épreuves

- En changeant les questions de l'évaluation sommative
- En gardant les mêmes questions

3. Revoir les objectifs d'apprentissage individualisés à la baisse sans avoir obtenu préalablement une autorisation d'un centre d'examen compétent

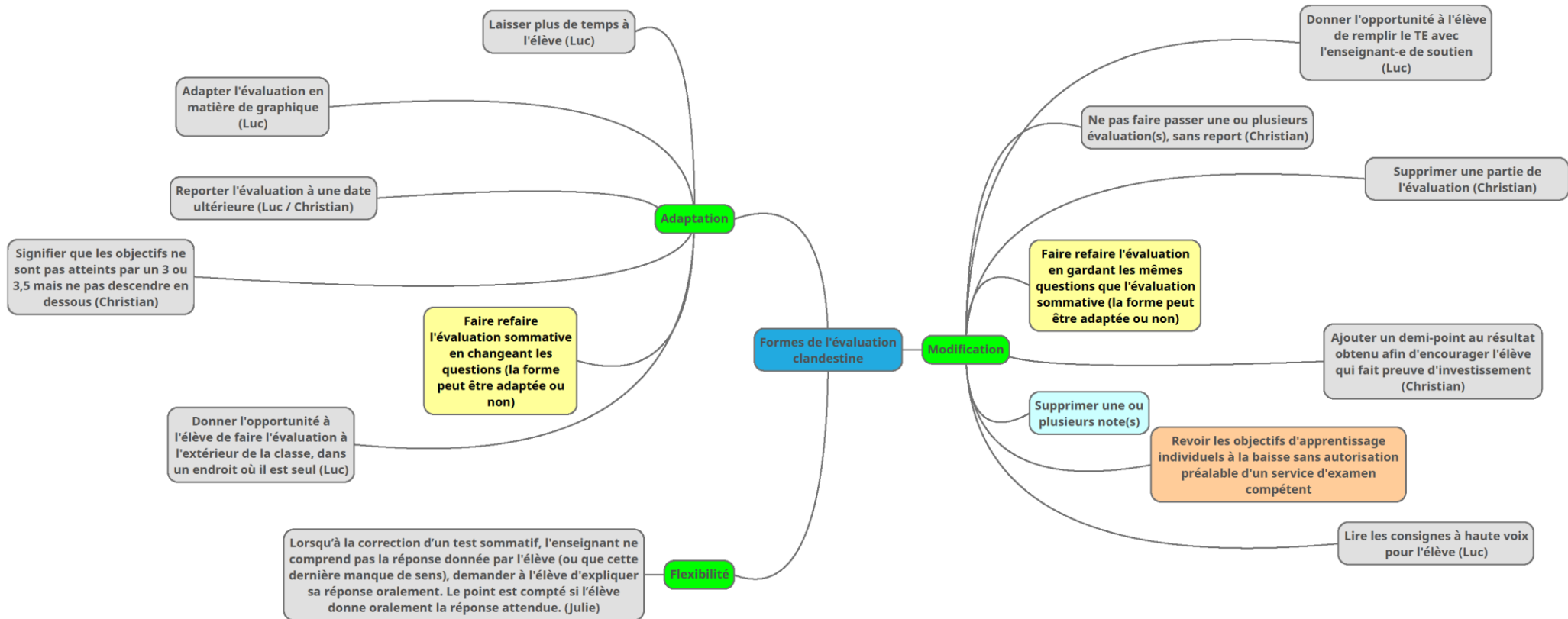
- Pour terminer, nous avons identifié en gris les pratiques individuelles des participants.

Dans notre cas, seule Julie est concernée par la différenciation en termes de flexibilité lorsqu'elle décide de donner la possibilité à l'élève de présenter ses résultats oralement alors que la consigne était initialement de les écrire. Toutefois, les enseignants adaptent l'évaluation sommative lorsqu'ils décident de faire refaire l'évaluation à un ou plusieurs élèves en changeant les questions initiales. La complexité de la tâche reste inchangée dans ces cas-là.

L'essentiel des modalités d'évaluations clandestines mises en place par les enseignants en matière de flexibilité et d'adaptation est mentionné dans la notice relative à l'art. 27 ODED/BE<sup>4</sup> sur l'évaluation. Elle considère ces modalités comme les « mesures [d'adaptation] les plus courantes » et c'est aussi ce que démontrent nos investigations (2018). Ceci s'explique étant donné que pour les niveaux 1 et 2, « le niveau des tâches à exécuter n'est ni modifié ni simplifié » (Dubois, 2016, p.81). Cette notice précise également que seule la direction peut autoriser pareilles mesures avec l'accord des parents.

---

<sup>4</sup> Notice relative à l'ODED1 (valable à partir de l'année scolaire 2013/14) à l'intention des directions d'école et du corps enseignant sur les dérogations aux prescriptions concernant - l'évaluation (art. 27 ODED) - la procédure de passage (art. 32 ODED) - la procédure de promotion (art. 50 et 58 ODED). (cf. <http://api.ceras.ch/wp-content/uploads/2015/01/NOTICE-2014-ODED.pdf>)



Dubois (2016) soutient pourtant les pratiques de nos participants lorsqu'elle avance l'idée qu'au niveau de la flexibilité, « cette modalité d'évaluation différenciée a tout intérêt à se développer pour tous les élèves d'une classe ». Mais qu'en est-il alors lorsque les enseignants adaptent l'évaluation sommative pour un ou plusieurs élève(s) ? Le résultat de l'évaluation clandestine a-t-il la même valeur et la même signification ?

Nous considérons que oui si les modalités mises en place dans une situation spécifique permettent à l'évaluation clandestine d'honorer les mandats d'information et de régulation que l'évaluation sommative avait préalablement desservis. Il faut également que le résultat de l'évaluation clandestine s'accorde avec les indices donnés par l'évaluation et l'observation formatives. Une trop grande disparité, dans un sens ou dans l'autre, questionnerait au contraire la signification et la valeur du résultat de l'évaluation clandestine. Non, si la décision de modifier l'évaluation sommative ne respecte pas un cadre précis. Cette dernière affirmation sera abordée au point suivant (cf. point 3.4.1).

Il est plus intéressant encore de constater que tous les enseignants interrogés différencient régulièrement l'évaluation sommative en la modifiant. En supprimant une note, en faisant refaire la même évaluation ou en revoyant les objectifs d'apprentissage individualisés à la baisse, les évaluateurs changent « la nature même de l'évaluation » étant donné que la difficulté de la tâche à accomplir est modifiée (Dubois, p.82). Dès lors, pour reprendre la question posée plus haut, l'évaluation ne peut avoir ici la même valeur et la même signification. Le discours de Christian appuie notre analyse.

Si les élèves sont en difficultés, c'est aussi possible qu'une partie de l'évaluation ne soit pas faite par un élève. Je peux faire aussi une note que sur une partie pour que l'élève soit encouragé **toujours dans l'optique que d'ici quelques semaines, quelques mois, l'élève puisse rejoindre le groupe, atteindre le niveau.**

Ces pratiques sont ainsi mises en place dans un délai limité en vue de permettre à l'élève « de rejoindre le niveau ». Mais qu'en est-il lorsque cela n'est pas le cas, lorsque les difficultés de l'élève persistent et que des modalités de différenciation au niveau de la modification remplacent alors complètement l'évaluation sommative ? Ce qui était clandestin jusqu'alors redevient légal à ce moment-là.

C'est la fameuse étoile dans les documents officiels. Quand ils ont des objectifs revus à la baisse, on peut mettre l'étoile. Comme ça, **sur les documents c'est officiel après.** (Luc)

Un cadre régit donc l'évaluation clandestine. Elle a un début et une fin, ses raisons et ses buts. Cette affirmation nous permet d'aborder le point suivant.

### 3.4.1 Un cadre et un protocole précis

#### ➤ Le cadre à respecter

J'ai un cadre donc ça ne vient pas de nulle part. Je ne fais pas de l'anarchie. **Beaucoup de rigueur avec des objectifs clairs.** Il y a tout un cadre important là-dedans. (Christian)

Nos résultats démontrent effectivement que la décision de modifier l'évaluation sommative intervient effectivement dans un cadre précis.

1. Des situations « extra-ordinaires » la justifient
2. Un but bien précis : respecter son mandat d'information ou régulation, corriger une erreur de l'enseignant, ne pas sanctionner l'élève lorsque le partenariat école-famille rend impossible une décision en sa faveur, etc.
3. Une fin représentée par un retour à des modalités d'évaluation officielles : évaluation sommative habituelle ou l'ajout d'une étoile dans le carnet semestriel/annuel.

#### ➤ Le protocole à suivre

Premièrement, dans le cas tout d'abord d'une différenciation en termes de flexibilité ou d'adaptation, communiquer avec l'élève est une démarche primordiale aux yeux des participants. Ils n'estiment par contre pas nécessaire de discuter avec leurs collègues et autres acteurs du milieu scolaire. Ceci s'explique, comme nous l'avons vu plus haut, par le fait que la complexité de la tâche n'est pas modifiée dans ces cas-là (Dubois, 2016).

Deuxièmement, il s'avère qu'il est essentiel de concerter d'autres professionnels du métier avant de prendre la décision de différencier l'évaluation sommative au niveau de la modification. Les collègues, les enseignants spécialisés, les conseillers pédagogiques et le centre ACCES (Accompagnement, Conseil, Consultation pour les Enseignantes, les Enseignants et les Etablissements Scolaires) du canton de Berne sont les référents évoqués par les enquêtés. Nous observons que le directeur n'est pas nommé ici alors qu'il est normalement la personne de référence dans la majorité des décisions relatives à l'OMPP. Luc nous donne une explication à ce sujet :

Je ne vais pas aller vers le directeur pour lui demander si j'ai le droit de faire refaire une évaluation à un élève. Non, on a cette liberté-là. Dans le canton de Berne, on a énormément de chance d'ailleurs à ce niveau-là.

La liberté dont il parle est celle de ne pas devoir inscrire les notes dans un logiciel officiel comme c'est le cas dans plusieurs écoles du canton de Fribourg par exemple (cf. art. 43 de la Loi sur la Scolarité obligatoire du 9 septembre 2014 = LS/FR ; ROF 2014\_068). Luc précise

toutefois que le directeur est pour lui une référence en ce qui concerne le cadre légal de l'évaluation. Concernant les pratiques pédagogiques relatives à l'enseignement spécialisé, nos participants accordent davantage d'importance à demander l'avis d'un enseignant spécialisé. Spécialiste en la matière, les interviewés considèrent ce dernier plus à même de valider ou non leurs observations et décisions.

Concernant le fait de concerter d'autres professionnels, Christian par exemple dit vérifier si sa collègue partage le même point de vue, les mêmes interrogations afin d'« avancer plus vite, de se rassurer ». Lorsque d'autres professionnels soutiennent la décision que l'évaluateur s'apprête à prendre, son jugement professionnel est alors renforcé. Ceci nous ramène à Mottier Lopez (2016). L'auteur a effectivement démontré que la concertation de tiers fait partie des référents implicites sur lesquels le jugement professionnel de l'enseignant peut s'appuyer (cf. figure 1).

De plus, lorsqu'ils décident de revoir à la baisse les objectifs d'apprentissage individualisés, les évaluateurs expriment qu'il est primordial de communiquer leur décision aux parents.

C'est important d'avoir le discours clair avec les parents. Dès le début de le dire.  
« Voilà, avec votre enfant je décide de revoir les choses un peu à la baisse, même si ce n'est pas tout à fait officiel. Mais sachez que ça va être compliqué pour l'orientation ». (Luc)

Dubois (2016) valide leur pratique en précisant que « dans ce niveau d'évaluation différenciée, il est nécessaire que l'élève et ses parents soient informés des conditions de passation et de leurs intentions, de façon à ce qu'ils en comprennent les finalités » (p.82).

En résumé, un protocole en quatre étapes ressort de nos résultats.

1. Communiquer avec des personnes qualifiées en la matière (enseignants, enseignant spécialisé, etc.)
2. Communiquer avec ces personnes qualifiées avant de décider
3. Prendre la décision lorsque d'autres professionnels soutiennent l'interprétation de l'évaluateur
4. Communiquer la décision à l'élève et à ses parents lorsque celle-ci peut interférer dans la décision d'orientation pour le degré suivant

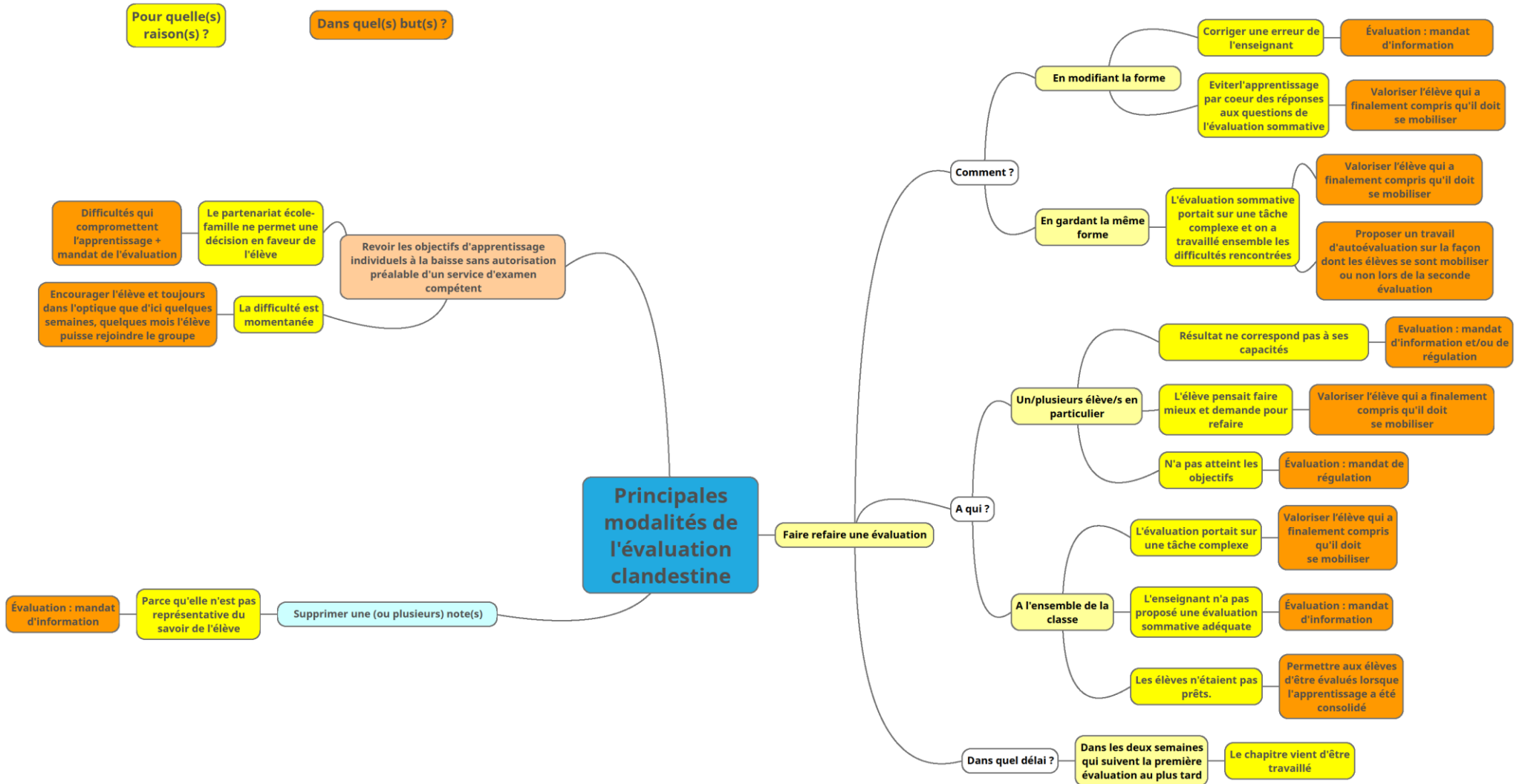
Ce protocole est à suivre dans des situations spécifiques et « extra-ordinaires ». Il s'avère être le cadre fondamental si l'on désire que la décision prise soit à même de respecter tant la rigueur qu'on attend d'elle que l'agir éthique et professionnel de l'enseignant.

On dit ce qu'on fait et puis on met en pratique. La communication elle passe. **On ne le fait pas secrètement, porte close, dans notre classe.** (Luc)

Pour conclure ce dernier chapitre de notre travail, le tableau numéro 4 schématise et complète nos résultats. Sont représentés :

1. Les modalités d'évaluations clandestines mises en place par l'ensemble des enseignants interrogés : revoir les objectifs individuels à la baisse, supprimer une ou plusieurs note(s), faire refaire une évaluation
2. Des précisions quant à l'application de la décision de faire refaire une évaluation sommative : dans quels délais ? À qui ? Comment ?
3. Les raisons qui ont poussé les enseignants à développer des pratiques clandestines
4. Les buts visés par ces modalités

Tableau 3 : Modalités de l'évaluation clandestine — buts et raisons







## Conclusion

En guise de conclusion, nous allons tout d'abord revenir à notre question de recherche ainsi qu'aux objectifs que nous nous étions fixés afin de les mettre en lien avec les résultats présentés. Après quoi, nous relèverons les limites de notre étude avant de terminer par les apports de la présente recherche à notre pratique professionnelle.

### ➤ Question de recherche et objectifs

Nos résultats nous permettent de répondre à notre question de recherche qui était la suivante :

*Lors de cas d'élève(s) en état de souffrance psychologique, quelles sont les modalités d'évaluations clandestines mises en œuvre par certains enseignants de 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> HarmoS en réponse à un conflit de valeurs intrapersonnel ?*

Notre recherche a effectivement démontré que trois modalités<sup>5</sup> sont appliquées par les interviewés lorsqu'ils font face à un conflit de valeurs intrapersonnel résultant de la nécessité d'évaluer un élève en état de souffrance psychologique :

1. Supprimer une ou plusieurs notes
2. Faire refaire l'évaluation en changeant ou en gardant les questions de l'évaluation sommative
3. Revoir les objectifs d'apprentissages individualisés à la baisse sans autorisation préalable d'un service d'examen compétent et faire refaire une évaluation.

De plus, notre étude a justement révélé que ces modalités clandestines ne sont pas uniquement appliquées lors de cas d'élève en état de souffrance psychologique. En réalité, il existe deux autres situations dans lesquelles les enseignants décident parfois de modifier leurs modalités d'évaluation sommative. D'une part, les interviewés témoignent annuler ou faire refaire l'évaluation lorsqu'ils réalisent qu'une mauvaise décision qu'ils ont prise en amont de l'évaluation a péjoré le résultat obtenu par les élèves. D'autre part, les évaluateurs interrogés expriment faire le choix de revoir les objectifs d'apprentissage individualisés à la baisse lorsque le partenariat école-famille n'est pas propice à une décision en faveur de l'élève.

En ce qui concerne le premier objectif de notre recherche, il s'agissait de définir quel est le type de conflit interne qui amène l'enseignant à mettre en place des évaluations sommatives clandestines. Il nous paraît important de rappeler d'abord que tous les interviewés ont fait de la justice un « choix assumé », référent implicite sur lequel ils s'appuient pour construire et

---

<sup>5</sup> Voir tableau 3

justifier leurs pratiques évaluatives (Jeffrey, 2013, p.14). Dans le cas précis où l'évaluation sommative ordinaire ne remplit pas son mandat d'information et/ou de régulation, les enseignants interrogés considèrent desservir ce référent et il leur est alors difficile d'« attribuer du sens » aux résultats obtenus (Figari & Tourmen, 2013), p.17). Par conséquent, ils décident alors de modifier leurs modalités en vue de proposer une évaluation qu'ils estiment plus juste. Arrêtons-nous un instant sur la définition du mandat de l'évaluation sommative donnée par les enquêtés. S'il n'est plus à démontrer que l'évaluation sommative informative permet d'informer comme son nom l'indique, et de prouver, il est interpellant de remarquer que les participants de notre recherche lui attribuent la finalité de régulation. Perrenoud (2001) exprime notamment que l'évaluation formative « vise à soutenir le processus d'apprentissage, à aider l'apprenant à se rapprocher des objectifs de formation » (p.1).

En introduction, nous avons justement expliqué que l'évaluation revêt une forme différente en fonction du but visé : réguler ou dresser un bilan. Dans son ouvrage, Perrenoud (2001) explique que l'évaluation formative et l'évaluation sommative/certificative sont des postures complémentaires à l'inverse d'être contradictoires. L'auteur stipule que « lorsqu'il reste du temps, les données sont réinvesties dans des stratégies de formation ; c'est la fonction formative » (p.5). L'évaluation sommative à fonction formative se pratique donc tant que l'évaluateur en a le temps et la possibilité.

Notre second objectif était celui d'identifier les différentes possibilités qui s'offrent aux enseignants en cas de conflit de valeurs intense afin d'expliquer, dans un deuxième temps, les raisons pour lesquelles ces possibilités ne sont pas choisies. Notre recherche a mis en évidence trois référents implicites sur lesquels l'enseignant appuie son jugement professionnel lorsqu'il s'apprête soit à revoir les objectifs d'apprentissage individuels à la baisse soit à supprimer une note : ses valeurs, ses émotions et la concertation de professionnels du métier. Des valeurs « assumées », des émotions conscientisées et le soutien d'experts permettent ainsi à l'enseignant de prendre une décision objective, juste et adéquate.

Du point de vue des référents explicites, notre recherche a malheureusement démontré qu'il n'existe aucune alternative possible à la mise en place de pratiques évaluatives clandestines dans les trois situations racontées par les enseignants. Rien n'est prévu par exemple lorsque les décisions prises par l'enseignant en amont de l'évaluation sommative desservent le résultat de l'élève. En ce qui concerne un partenariat enseignants-parents difficile et ne permettant pas une décision en faveur de l'élève, seul le directeur peut décider d'appliquer des mesures différenciées pour un élève contre l'avis de ses parents. Lorsque la direction refuse de prendre pareille décision, il n'existe dans ce cas-là aucune solution conventionnelle. Toutefois, il est

essentiel que l'évaluateur prenne sa décision en collaboration avec différents acteurs du système scolaire afin de limiter le risque d'une décision subjective et arbitraire. De plus, il est impératif de communiquer clairement sa décision aux parents.

Dans le cas d'un élève en souffrance psychologique, nos entretiens ont révélé que seule la communication avec différents acteurs du milieu scolaire représentait là encore une étape préalable et nécessaire, et non pas une alternative, à la mise en place de pratiques évaluatives clandestines. Madame Bénétou, membre du centre ACCES du canton de Berne, a appuyé nos propos lors d'un entretien téléphonique. Elle a parallèlement souligné que si l'état de l'élève devait persister sur la durée, un bilan psychique serait nécessaire en vue de mettre en place des dispositions officielles.

Finalement, notre troisième objectif était d'identifier l'importance de l'aspect émotionnel dans le processus qui amène l'enseignant à mettre en œuvre de nouvelles modalités d'évaluations sommatives. Nous avons démontré que les émotions font partie intégrante de la décision de modifier ses modalités d'évaluations. Sans elles, les enseignants reconnaissent qu'ils n'auraient certainement pas pris la même décision. Elles constituent ainsi l'un des référents implicites de l'enseignant. Pour favoriser l'objectivité de la décision, il est nécessaire que les émotions qui guident les pratiques évaluatives de l'enseignant soient conscientisées afin qu'il puisse identifier leur rôle dans la décision qu'il s'apprête à prendre.

#### ➤ **Limites de notre recherche**

Tout d'abord, la première limite de notre travail consiste en la population choisie. Alors que cette dernière se voulait représentative du canton de Berne et du canton du Jura, cela n'a pas été le cas. En effet, l'enseignante jurassienne m'a présenté une situation vécue lorsqu'elle enseignait dans le canton de Berne. Les présents résultats ne peuvent donc être appliqués au canton du Jura. Nous aurions souhaité pouvoir comparer les pratiques professionnelles des enseignants des deux cantons en matière d'évaluation clandestine parce que les législations entre les deux cantons diffèrent en ce qui concerne l'orientation des 8<sup>ème</sup> HarmoS pour l'école secondaire. Il aurait effectivement été fort intéressant d'observer si les mêmes décisions sont prises dans le canton du Jura en dépit des épreuves communes.

Dans un second temps, mener un entretien compréhensif s'est avéré être une tâche complexe. Bien que nous disposions d'une grille de questions, la qualité de l'entretien compréhensif s'estime en la profondeur des propos de l'interrogé. Il faut donc être capable de rebondir, « de trouver la bonne question [...] à chaque instant du déroulement de l'entretien », de s'impliquer tout en restant discret, etc. (Kaufmann, 1996, p.48). Mener un tel entretien avec adéquation relève d'un ensemble de compétences qui se développent en pratiquant. Par notre manque

d'expérience, il n'était pas toujours évident de poser la bonne question avec les bons mots tout en laissant les temps de silence adéquats. À certains moments, il nous a été également difficile d'identifier la richesse des propos de l'enquêté. Demander des précisions ou questionner une contradiction nous aurait permis d'obtenir des résultats plus précis.

➤ **Apports de cette étude à notre pratique professionnelle**

Nous considérons nombreux les apports de cette recherche à notre pratique professionnelle. Tout d'abord, nos investigations nous ont permis d'affiner nos connaissances en matière d'évaluation sommative. Cette étude nous a également permis de conscientiser les valeurs et émotions qui influencent nos propres pratiques évaluatives. Si elles représentaient jusqu'alors des référents implicites, ce travail nous a permis de comprendre l'importance qu'il y avait à faire de nos valeurs des « choix assumés » afin que celles-ci ne soient plus un biais dans nos décisions mais qu'elles en favorisent au contraire l'objectivité (Jeffrey, 2013, p.14). Grâce à ce travail, les assises de nos pratiques évaluatives ont donc été renforcées.

Cette recherche fait écho à nombre de questions que nous nous étions posées préalablement et quoique la démarche reste clandestine, nous estimons qu'elle répond à un conflit de valeurs rencontré par bon nombre d'enseignants. En effet, les pratiques évaluatives en vigueur aujourd'hui, définies pour leur part par un cadre légal, sont régulièrement questionnées par les professionnels. Ce travail nous a d'ailleurs permis de déceler des failles dans le système d'évaluation tel qu'il est conçu aujourd'hui. C'est pour cette raison que nous sommes convaincus que le jugement professionnel des enseignants doit pouvoir s'appuyer certes, sur le cadre légal de l'évaluation mais également sur les caractéristiques et circonstances du terrain lorsque le cadre légal atteint ses limites.

Opter pour des pratiques d'évaluation clandestines est une alternative mais nous pensons toutefois qu'elle n'est pas idéale. Sans cadre stricte et sans communication avec les autres acteurs du milieu scolaire, l'évaluation alors proposée ne sera qu'autant, si ce n'est pas plus, défavorable à l'élève et à l'enseignant. Car rappelons-le, opter pour des modalités d'évaluations « extra-ordinaires », clandestines nécessite pour l'enseignant la capacité d'expliquer et de valider ses choix auprès de l'élève, des parents, de ses collègues, de la direction, etc.

C'est d'ailleurs là que le bât blesse à nos yeux. Les pratiques des enseignants interrogés sont privées et inhabituelles et c'est parce qu'elles le sont que des tensions peuvent émaner. Mais alors, comment tenir compte des représentations que partagent les parents, les collègues, le directeur, etc. au sujet de l'évaluation sommative tout en respectant nos propres convictions ? Comment favoriser à la fois la collaboration entre les différents acteurs et l'objectivité de

l'évaluation sommative ? Bien que ces questions restent pour l'heure en suspens, il nous tient à cœur par l'avenir de continuer à nous former et de participer à des débats portants sur le thème de l'évaluation sommative afin d'affiner toujours plus nos connaissances et compétences. Qui plus est, il serait également envisageable de poursuivre cette recherche en vue de proposer des résultats à plus grande échelle, toujours pour les cantons de Jura et de Berne.

Le jugement professionnel tel qu'il est appréhendé dans notre recherche témoigne d'un « jugement-en-acte » montrant la capacité professionnelle d'agir et de prendre des décisions en fonction des circonstances et des situations vécues, en analysant l'ensemble des caractéristiques scolaires, sociales et familiales des élèves.

(Cattafi & Mottier Lopez, 2008, p. 185)

## Références bibliographiques

Antibi, A. (2003). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*. Toulouse : Math'Adore.

Archambault, P. (2002). Séparation et divorce : quelles conséquences sur la réussite scolaire des enfants ? *Population et sociétés, INED*, 379.

Bassal, C. (2013) Colère, joie, tristesse... les émotions au travail : comment les réguler ? [Page web]. Repéré à [https://www.fegems.ch/content/files/inter-ems2013\\_actes\\_presentationbassal.pdf](https://www.fegems.ch/content/files/inter-ems2013_actes_presentationbassal.pdf)

Béliveau, M.C. (2002). *J'ai mal à l'école : troubles affectifs et difficultés scolaires*. Québec, Canada : Hôpital Sainte-Justine.

Beaupied, A. (2009). L'évaluation par les compétences. *Idées économiques et sociales*, 155, 71-77.

Blais, M. & Martineau, S. (2006) L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26 (2), 1-18.

Braconnier, A. *Le guide de l'adolescent : de 10 ans à 25 ans*. Paris : Odile Jacob.

Cattafi, F. & Mottier Lopez, L. (2008). Le processus du jugement professionnel comme fil conducteur dans l'attribution des notes. In L. Allal & L. Lafortune (Ed.), *Jugement professionnel en éducation : Pratiques enseignantes au Québec à Genève* (pp.12-35). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Comité d'Orientation de la Formation du Personnel Enseignant (COFPE). (2004). Pour une éthique partagée dans la profession enseignante [Page Web]. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/EthiquePartageProfEns\\_Avis\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/EthiquePartageProfEns_Avis_f.pdf)

Cokley, K. (2000). An investigation of academic self-concept and its relationship to academic achievement in African American college students. *Journal of Black Psychology*, 26 (2), 148-164.

Collerette, P. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Collerette, P. (1997). Méthodologie : l'étude de cas au service de la recherche. *Recherche en soins infirmiers*, 50, 81-88.

- Compétence internationale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2002). Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques [Page Web]. Repéré à [https://extranet.hepbejune.ch/docs/Documents/Etudiants/FPRI/M%C3%A9moires/1518/code\\_d\\_ethique.pdf](https://extranet.hepbejune.ch/docs/Documents/Etudiants/FPRI/M%C3%A9moires/1518/code_d_ethique.pdf)
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). 2010. *Plan d'Étude Romand (PER)*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- Corriveau, L., Boyer, M. & Fernandez, N. (2009). La qualité en éducation : un enjeu de collaboration à cerner [Page Web]. Repéré à <https://www.innovation.cc/francais/corriveau14et3al5.pdf>
- Coutelle, P. (2005). Introduction aux méthodes qualitatives en Sciences de Gestion [Page Web]. Repéré à <https://fr.scribd.com/document/333503037/COUTELLE-Intro-aux-methodes-qualitatives-2005-pdf>
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103, 59-80.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15, 25-37.
- Delaroché, P. (2008). *Parents, vos ados ont besoin de vous !*. Clamecy : Nathan.
- Dubois, B. (2016). La flexibilité d'une évaluation : une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74 (2), 79-87.
- Durkheim, E. (2005). Qu'est-ce qu'un fait social ? [Page Web]. Repéré à <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1259>
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE). (2004). *Déclaration de la profession enseignante*. Québec : FSE.
- Figari, G. & Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique : Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et évaluation en éducation*, 29 (3), 5-25.
- Fenneteau, H. (2015). *L'enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod.
- Fondaire, M. Larose, S. (2007). *Détresse psychologique : en situation de crise*. Québec : Quebecor.

- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gendron, B. (2008). Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant : la figure de leadership en pédagogie. *5<sup>ème</sup> colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur (Brest, juin 2008)* [Page Web]. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00271331/document>
- Gerard, F.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, 18, 75-92.
- Gilliéron Giroud, P. & Tessaro, W. (2009). L'évaluation en classe en Suisse romande : Des politiques aux pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 32 (3), 47-76.
- Girard, D. (2009). Conflits de valeurs et souffrance au travail. *Éthique publique*, 11 (2), 129-138.
- Guillemette, F. & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorie enracinée. *Recherches qualitatives*, 28 (2), 4-21.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF.
- Hadji, C. (2017). Savoir mettre en œuvre une évaluation constructive. In A. Bentolila (Ed.), *L'essentiel de la pédagogie*, (pp. 229-250). Paris : Nathan.
- Haute Ecole Pédagogique Berne Jura Neuchâtel (HEP BEJUNE). (2011). Référentiel de compétences pour la formation initiale des enseignants du niveau primaire de la HEP BEJUNE et son utilisation pour la conception du programme de formation [Page Web]. Repéré à [file:///E:/AAMémoire/ReferentielCompétencesPF1%20\(1\)%20\(1\).pdf](file:///E:/AAMémoire/ReferentielCompétencesPF1%20(1)%20(1).pdf)
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. & Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 649-664.
- Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high-school : a short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28 (1), 1-26.
- Jeffrey, D. (2013). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Québec : Presses de l'université de Laval.



Jodelet, D. (2003). Aperçus sur les Méthodologies Qualitatives. In S. Moscovici & F. Buschini (Ed.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp.139-162). Paris : PUF.

Kaufmann, J.-L. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Lafortune, L. & Allal, L. (2008). *À la recherche du jugement professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. & Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lantheaume, F. (2010). Dimensions clandestines du travail des enseignants : des ressources face aux épreuves de la sur-prescription ? [Page Web]. Repéré à [file:///C:/Users/Yaelle/Documents/HEP/AMémoire/Dimensions%20clandestines%20du%20travail%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Yaelle/Documents/HEP/AMémoire/Dimensions%20clandestines%20du%20travail%20(2).pdf)

Laveault, D. (2005). Le jugement professionnel de l'enseignant : quel en est l'impact sur l'acte d'évaluer ? *Mesure et évaluation en éducation*, 28 (2), 93-114.

Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel : foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30 (3), 483-500.

Le gouvernement de la République et Canton du Jura. (2017). Ordonnance portant exécution de la loi scolaire (OS) [Page web]. Repéré à <https://rsju.jura.ch/fr/viewdocument.html?idn=20067&id=36990&v=15>

Le grand conseil du canton de Berne. (2017). Loi sur l'école obligatoire (LEO) [Page web]. Repéré à <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1166?locale=fr>

Le grand conseil du canton de Fribourg. (2018). Loi sur la scolarité obligatoire [Page web]. Repéré à [https://www.fr.ch/publ/files/pdf68/2014\\_068\\_fr.pdf](https://www.fr.ch/publ/files/pdf68/2014_068_fr.pdf)

Lenoir, H. (2004). Pour une approche éthique de l'évaluation. *Education permanente*, 158, 51-72.

Le gouvernement de la République et Canton du Jura. (2017). Loi sur l'école obligatoire (LEO) [Page web]. Repéré à <https://rsju.jura.ch/fr/viewdocument.html?idn=20067&id=36924>

Maulini, O. (2008). Comment transcrire un entretien ? [Page Web]. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/sem-rech-transc.pdf>

Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches qualitatives*, 15, 435-452.

Merkelbach, C. & Riesen, W. (2013). Procédures d'évaluation du travail des élèves dans le canton de Berne [Page Web]. Repéré à [http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/beurteilung\\_04.assetref/dam/documents/ERZ/GS/fr/SREP/Vade-mecum2013.pdf](http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/beurteilung_04.assetref/dam/documents/ERZ/GS/fr/SREP/Vade-mecum2013.pdf)

Mottier Lopez, L. (2015). *Entre référentiels formels et référentiels contextuels : Quels enjeux pour l'évaluation des apprentissages des élèves ?* [Présentation PowerPoint]. Repéré à [https://www.irdp.ch/data/secure/1536/document/conference\\_lucie\\_mottier.pdf](https://www.irdp.ch/data/secure/1536/document/conference_lucie_mottier.pdf)

Mottier Lopez, L. (2016). *Quels référentiels pour évaluer les élèves au plus près de ce qu'ils savent ?* [Page Web]. Repéré à [file:///C:/Users/Yaelle/Downloads/irdp\\_focus\\_interview\\_mottier\\_lopez.pdf](file:///C:/Users/Yaelle/Downloads/irdp_focus_interview_mottier_lopez.pdf)

Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30 (3), 465-482.

Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario. (n.d.) Normes de déontologie de la profession enseignante [Page Web]. Repéré à [https://www.oct.ca/public/professional-standards/ethical-standards?sc\\_lang=fr-ca](https://www.oct.ca/public/professional-standards/ethical-standards?sc_lang=fr-ca)

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147–181.

Paillé, P. (1996). L'échantillonnage théorique. Induction analytique. Qualitative par théorisation (analyse). Vérification des implications théoriques. In A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 54-55 ; 101-102 ; 184-190 ; 266-267). Paris : Armand Colin.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Paquette-Côté, K. (2013) & Jeffrey, D. (2013). L'éthique dans l'évaluation scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (2), 419– 420.

Pasche Gossin, F. (2016). *Recherche : cours 2* [Présentation PowerPoint]. Repéré à [file:///C:/Users/Yaelle/Documents/HEP/AM%C3%A9moire/Cours%202\\_RECH.%201619.pdf](file:///C:/Users/Yaelle/Documents/HEP/AM%C3%A9moire/Cours%202_RECH.%201619.pdf)

**(Identification nécessaire)**

Perrenoud, P. (1988). Évaluation formative : cinquième roue du char ou cheval de Troie ? *Journal de l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation*, 5 (4), 21-28.

Perrenoud, P. (2001). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Éducateur*, 2, 19-25.

Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? *Formation professionnelle suisse*, 4, 25-28.

Pharo, P. (1998). Le sociologue et la morale. *Magazine littéraire*, 361, 85-89.

Plan d'études romand. (2018). La foire aux questions du PER : Évaluation du travail des élèves [Page web]. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/evaluation-du-travail-des-eleves>

Plan d'études romand. (2018). Présentation et organisation du Plan d'études romand (PER) : Contexte [Page web]. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/web/quest/pg2-contexte>

Pombeni, M., Zappal, S. & Guglielmi, D. (2002). Expérience scolaire et développement psychosocial : une recherche sur les adolescents. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31 (3), 1-21.

Poncelet, D., Schillings, P., Lafontaine, D. & Goffin. (2006). L'école et la famille : leurs influences sur le développement de l'enfant. Des résultats de la recherche longitudinale « Grandir en l'an 2000 » [Page web]. Repéré à [file:///C:/Users/Yaelle/Downloads/Recherches%20en%20education%20-%20monographies%202006%20-%20l%20ecole%20et%20la%20famille%20-%20leurs%20influences%20sur%20le%20dev%20\(ressource%201881\).pdf](file:///C:/Users/Yaelle/Downloads/Recherches%20en%20education%20-%20monographies%202006%20-%20l%20ecole%20et%20la%20famille%20-%20leurs%20influences%20sur%20le%20dev%20(ressource%201881).pdf)

République et Canton du Jura. (2017). Passage du primaire au secondaire : Le processus d'orientation [Page web]. Repéré à <https://www.jura.ch/DFCS/SEN/Orientation-8e-et-Epreuves-de-Reference/Passage-du-primaire-au-secondaire/Le-processus-d-orientation.html>

Roberts A.R. (2000). *Crisis intervention handbook : assessment, treatment and research*. University Press : Oxford.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York : Free Press.

Schwartz, S.H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 4 (47), 929-968.

Schwartz, S.H. & Bilsky, W. (1987). Toward an universal psychological structure of human values. *Journal of personality and social psychology*, 53, 550-562.

Schurmans, M.-N. (2003). *Les solitudes*. Paris : PUF.

Syndicat des enseignants romands. (2012). Code de déontologie des enseignants adhérents du SER. SER : Martigny.

Universalis. (2018). Évaluer [Page Web]. Repéré à <https://www.universalis.fr/dictionnaire/evaluer/>

Université Grenoble Alpes. (2017). Chapitre II : Types de recherches et outils méthodologiques [Page Web]. Repéré à <http://chamilo3.grenet.fr/gu/courses/TESTDSIGU/document/Cha2VersionImprim.html?cidRequ=TESTDSIGU>

Viau, R. (2002). L'évaluation source de motivation ou de démotivation ?. *Québec français*, 127, 77-79.

Yin, R.K. (1984). *Case study research : design and methods*. London : Sage Publications.

## Annexes :

### Annexe 1 : *Guide d'entretien*

Pourriez-vous me décrire la situation dans laquelle vous avez opté pour une évaluation sommative « extra-ordinaire », inhabituelle, différente pour un/e élève de celle que vous aviez prévue pour les autres élèves ?

La situation	Interrogations	Impressions et ressentis	Attentes personnelles	Prise de décision(s) et modalités	Petit plus
Année de scolarité de l'élève	Qu'est-ce qui vous a interpellé dans la situation ?	Est-ce que vous avez été touché par la situation de l'élève ?	Qu'est-ce qui est important pour vous lorsque vous évaluez vos élèves ?	Quelle(s) décision(s) avez-vous prise (s) dans la situation ?	Pourquoi avoir répondu à ma demande ?
Parcours scolaire	Où est-ce que vous avez trouvé des réponses à vos questions ?	Qu'avez-vous ressenti ?	Qu'attendez-vous de vous-mêmes lorsque vous évaluez vos élèves ?	Comment avez-vous modifié vos modalités d'évaluation ?	
Si l'élève faisait face à une situation difficile, laquelle était-elle ?				Pour quelle(s) raison(s) avez-vous pris cette décision ?	
Les résultats ont-ils été affectés ? Comment ?				À quel moment avez-vous pris cette décision ?	

## **Annexe 2 : Lettre d'information**

Yaëlle Gerber  
Grand-Rue 65  
2720 Tramelan

Tramelan, Le .../11/2017

(Nom et prénom du destinataire)

### **Mémoire Professionnel de Bachelor**

#### **Lettre d'information**

---

Monsieur,

Etudiante à la Haute Ecole Pédagogique de Delémont, je me suis permis de prendre contact avec vous dans le cadre de mon travail de mémoire professionnel. Je vous ai en effet demandé si vous étiez intéressé à participer à la recherche que je mène dans le cadre de ma formation. Cette lettre a ainsi pour but de vous informer du contenu de ma recherche.

Mon étude cherche à comprendre et à décrire les questionnements et les choix de certains enseignants concernant l'évaluation sommative en 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> année scolaire. Plus encore, ma recherche s'intéresse aux pratiques évaluatives mises en place par ces derniers lorsqu'ils ont fait face à un/e élève dont la situation personnelle extrascolaire interférait dans son parcours scolaire en affectant ses résultats scolaires.

Les objectifs de cette étude sont au nombre de quatre :

1. Explorer les modalités d'évaluations sommatives « extra-ordinaires » mises en œuvre par l'enseignant/e en vue d'établir un panel de ces dernières.
2. Décrire les questionnements et les raisons qui ont amené l'enseignant/e à opter pour un dispositif évaluatif différent des autres élèves.
3. Identifier les référents officiels sur lesquels l'enseignant/e pourrait s'appuyer et les raisons pour lesquels ces derniers ne sont pas choisis.
4. Déterminer l'importance de l'aspect émotionnel dans le processus qui amène l'enseignant/e à mettre en œuvre de nouvelles modalités d'évaluations sommatives.

Je vous ai donc proposé de prendre part à cette étude car votre expérience me serait d'une grande utilité. En effet, cette dernière pourrait m'aider à identifier les questionnements et les raisons qui expliquent le choix de pratiquer, à un moment donné, une évaluation sommative différente pour un/e élève.

En vous remerciant par avance pour votre attention et le temps accordé à ma demande, je vous prie d'agréer, Monsieur, mes salutations les meilleures.

**Annexe 3 : Contrat de recherche**

## **Contrat de recherche**

Les parties prennent connaissance et attestent, par leurs signatures, avoir lu et accepté les conditions suivantes de la recherche :

- l'entretien est enregistré ;
- les données sont traitées de manière confidentielle, l'anonymat est garanti ;
- les données seront analysées et utilisées ;
- une fois les données analysées, les enregistrements seront effacés ;
- vous avez à tout moment la possibilité de vous retirer de la recherche ;
- les résultats de la recherche vous seront transmis.

Date et signature de l'enquêtrice : \_\_\_\_\_

Date et signature de l'interviewé / e : \_\_\_\_\_