

# **Au cœur d'une décision d'orientation**

---

## **Le jugement professionnel**

---

Formation primaire

**Mémoire de Bachelor de : Morgane Paupe**

**Sous la direction de : Françoise Pasche Gossin**

**Delémont, avril 2018**



## Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue et aidée, de près ou de loin, lors de la réalisation de ce travail.

Pour commencer, mes premiers remerciements vont à Madame Françoise Pasche Gossin, formatrice à la HEP BEJUNE et directrice de Mémoire, pour ses précieux conseils, sa disponibilité et son encadrement tout au long de la rédaction de ce Mémoire professionnel de Bachelor.

Je remercie également quelques membres de ma famille pour la relecture minutieuse de mon travail et les corrections qu'ils y ont apportées.

Et pour finir, mes derniers remerciements vont aux quatre enseignants qui m'ont accordé un peu de leur temps pour un entretien.

## Résumé

Ce travail de Mémoire s'intéresse aux pratiques évaluatives du cycle 2 dans la partie francophone du canton de Berne, plus particulièrement à l'évaluation pronostique qui précède la décision d'orientation des élèves pour l'école secondaire. Les objectifs de cette recherche sont au nombre de trois. Le premier vise à identifier des situations d'orientation complexes et/ou particulières auxquelles les enseignants ont été confrontés. Le second objectif a pour but de mettre en lumière les pratiques évaluatives de ces enseignants en matière d'orientation. A quels référents font-ils appel lors de la construction de leur jugement professionnel ? Ces référents diffèrent-ils en fonction de la situation ? Et enfin, le dernier objectif s'intéresse aux perceptions des enseignants quant à cette procédure d'orientation mise en place dans la partie francophone du canton de Berne. La problématique de ce travail permet d'apporter un éclairage théorique sur les pratiques évaluatives, la référentialisation et le jugement professionnel. A ce sujet, ce sont notamment les études de Lafortune, Allal, Mottier Lopez ou encore Figari qui nous ont permis d'approfondir notre compréhension de ces concepts en lien avec notre recherche. Finalement, c'est au travers d'entretiens avec quatre enseignants de 8<sup>e</sup>, de la partie francophone du canton de Berne, que nous avons décidé de récolter les données nécessaires à l'atteinte des objectifs de notre recherche.

### Cinq mots clés :

- Pratiques évaluatives
- Procédure de passage au degré secondaire 1
- Décision d'orientation
- Référentialisation
- Jugement professionnel

## Liste des tableaux

|  |    |
|--|----|
| Tableau 1 : récapitulatif des conventions de transcription .....   | 19 |
| Tableau 2 : cinq difficultés en lien avec l'orientation relevées par les enseignants .....                               | 21 |
| Tableau 3 : six situations d'orientation particulières et/ou complexes évoquées par les enseignants .....                | 22 |
| Tableau 4 : référents explicites relevés par les enseignants .....   | 24 |
| Tableau 5 : référents implicites relevés par les enseignants .....   | 25 |
| Tableau 6 : autres référents relevés par les enseignants lors de décisions d'orientation particulières / complexes ..... | 26 |

## Liste des annexes

|   |     |
|---|-----|
| Annexe 1 : fiche de passage .....                             | I   |
| Annexe 2 : rapport de passage .....                           | II  |
| Annexe 3 : guide d'entretien .....                            | III |
| Annexe 4 : lettre d'information et contrat de recherche ..... | VI  |

# Sommaire

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Introduction .....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>1. Problématique .....</b>                                     | <b>3</b>  |
| <b>1.1 Définition et importance de l'objet de recherche .....</b> | <b>3</b>  |
| 1.1.1 Raison d'être de l'étude .....                              | 3         |
| 1.1.2 L'évaluation : un sujet qui questionne .....                | 3         |
| 1.1.3 L'évaluation pronostique : un sujet qui questionne .....    | 5         |
| <b>1.2 État de la question .....</b>                              | <b>6</b>  |
| 1.2.1 Jugement professionnel .....                                | 6         |
| 1.2.2 Jugement professionnel en évaluation .....                  | 7         |
| 1.2.3 Référentialisation en évaluation .....                      | 9         |
| 1.2.4 Jugement professionnel dans la décision d'orientation ..... | 11        |
| <b>1.3 Question et objectifs de recherche .....</b>               | <b>12</b> |
| 1.3.1 Identification de la question de recherche .....            | 12        |
| 1.3.2 Objectifs de recherche .....                                | 12        |
| <b>2. Méthodologie .....</b>                                      | <b>15</b> |
| <b>2.1 Fondements méthodologiques .....</b>                       | <b>15</b> |
| 2.1.1 Recherche qualitative .....                                 | 15        |
| 2.1.2 Une double démarche : descriptive et compréhensive .....    | 15        |
| 2.1.3 Recherche appliquée et enjeu ontogénique .....              | 16        |
| <b>2.2 Nature du corpus.....</b>                                  | <b>16</b> |
| 2.2.1 Récolte des données .....                                   | 16        |
| 2.2.2 Procédure et protocole de recherche.....                    | 17        |
| 2.2.3 Echantillonnage .....                                       | 17        |
| <b>2.3 Démarche d'analyse des données.....</b>                    | <b>18</b> |
| 2.3.1 Transcription des entretiens.....                           | 18        |
| 2.3.2 Traitement et analyse thématique des données .....          | 19        |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>3. Analyse et interprétation des résultats .....</b>   | <b>21</b> |
| <b>3.1 Difficultés des enseignants en lien avec l'orientation.....</b>  | <b>21</b> |
| <b>3.2 Situations d'orientation particulières et/ou complexes.....</b>  | <b>22</b> |
| <b>3.3 Démarches d'évaluation : entre référents explicites et implicites .....</b>                                    | <b>23</b> |
| 3.3.1 Référents explicites relevés par les enseignants .....  | 23        |
| 3.3.2 Référents implicites relevés par les enseignants .....  | 24        |
| 3.3.3 Autres référents relevés par les enseignants lors de décisions d'orientation<br>particulières / complexes ..... | 26        |
| <b>3.4 Perceptions des enseignants en lien avec la procédure d'orientation.....</b>                                   | <b>28</b> |
| 3.4.1 Construction de la procédure d'orientation .....  | 28        |
| 3.4.2 Documents en lien avec la procédure d'orientation .....   | 29        |
| 3.4.3 Un aspect négatif de la procédure d'orientation .....   | 30        |
| 3.4.4 Orientation définitive, ou presque .....  | 30        |
| 3.4.5 Orientation et subjectivité.....  | 31        |
| <b>Conclusion.....</b>  | <b>33</b> |
| <b>Références bibliographiques .....</b>  | <b>37</b> |





# Introduction

Ce travail s'intéresse aux pratiques évaluatives des enseignants dans la partie francophone du canton de Berne, plus particulièrement à l'évaluation pronostique précédant l'orientation des élèves dans les trois branches principales (français, allemand et mathématiques) vers les différents niveaux (A, B et C) de l'école secondaire. Cette recherche s'inscrit donc dans le domaine des sciences de l'éducation, plus particulièrement dans le champ de la docimologie, considérée comme la discipline scientifique qui étudie l'évaluation.

Le sujet de notre recherche a été choisi par intérêt pour notre future profession d'enseignant. En effet, l'évaluation représente une grande partie du travail des enseignants dans les classes et ce, quel que soit le niveau enseigné. Cependant, elle est également présente bien au-delà des frontières de la profession. Effectivement, à l'heure de l'apogée des médias en tout genre, il est facile de constater que nous vivons à une époque où presque tout fait l'objet d'évaluations et de notes. Il suffit de regarder la télévision pour constater que des appréciations ou des évaluations, parfois sous forme de notes chiffrées, apparaissent dans des émissions de divertissement dans des domaines tels que la danse, la mode ou la cuisine. Au quotidien, nos élèves, leurs parents ainsi qu'une grande majorité de personnes sont alors habitués à noter et à être noté.

En revanche, l'évaluation en milieu scolaire ne s'arrête pas à la note d'une prestation de danse ou d'un repas. Elle semble bien plus complexe et comprend, au travers de diverses fonctions, à la fois des enjeux d'apprentissage, mais aussi des enjeux de certification et de sélection sociale. Elle relève d'une importance majeure pour nos élèves. En effet, alors que les évaluations formatrices, diagnostiques ou formatives se veulent au service de l'apprentissage de l'élève, les évaluations sommatives et certificatives servent quant à elles davantage de certification ou de sélection sociale. Enfin, l'évaluation qui nous intéresse particulièrement dans ce travail est l'évaluation pronostique car c'est elle qui a pour fonction d'orienter, de promouvoir l'élève et donc de décider son devenir de formation.

Dans la partie francophone du canton de Berne, les élèves de 8<sup>e</sup> année sont orientés, pour l'école secondaire, vers différents niveaux en fonctions des résultats qu'ils obtiennent dans les trois branches principales, à savoir le français, l'allemand et les mathématiques. Nous nous interrogeons alors quant à cette procédure d'orientation. Comment se déroule-t-elle ? Que nous dit la loi à ce sujet ? Les enseignants sont-ils en accord avec cette procédure ? Évalue-t-elle les élèves au plus près de ce qu'ils savent ? Sur quels éléments l'évaluation pronostique qui la précède est-elle basée ? C'est cette question qui nous amène alors à aborder un des concepts clés de ce travail : la référentialisation. En effet, nous avons tendance à penser que les élèves sont orientés vers les différents niveaux de l'école secondaire uniquement en fonction de la moyenne des notes qu'ils obtiennent dans chacune des trois branches principales, mais est-ce bien le cas ? Effectivement, chaque praticien sait que l'évaluation ne représente pas forcément toujours les réelles compétences de l'élève.

L'enseignant peut-il alors se baser uniquement sur les résultats des évaluations sommatives de ses élèves afin de les orienter ? De plus, chaque élève étant différent, chaque situation d'orientation est alors différente. Certaines sont ordinaires, mais d'autres plus particulières ou complexes, les enseignants formulent-ils leur jugement évaluatif de la même manière pour chaque situation à laquelle il est confronté ? Ces diverses questions nous ont alors amenée à formuler une question de recherche qui est la suivante :

**À l'aide de quels référents les enseignants construisent-ils leur jugement d'évaluation lors de la décision d'orientation dans des situations particulières et/ou complexes ?**

En ce qui concerne la construction de ce travail, celui-ci est divisé en quatre parties distinctes :

La première aborde les fondements théoriques liés aux pratiques évaluatives et, plus particulièrement, ceux en lien avec la procédure d'orientation. Les questions relatives au jugement professionnel et à la référentialisation en évaluation y sont également abordées. Ce chapitre permet de présenter les recherches déjà existantes au sujet de l'orientation et d'y apporter un éclairage théorique.

La deuxième partie traite de la démarche ainsi que des principes méthodologiques de la recherche. Ce chapitre nous permet de présenter la façon dont les données ont été recueillies sur le terrain pour être ensuite analysées.

La troisième partie s'intéresse quant à elle à l'analyse des données. Nous y présentons les résultats de notre recherche et les mettons en relation avec notre problématique. Ce chapitre permet d'identifier les situations particulières d'orientation auxquelles sont confrontés les enseignants tout en mettant en lumière leurs différentes pratiques évaluatives en lien avec l'orientation. Il permet également d'avoir un regard sur les ressentis de ces mêmes enseignants par rapport à la procédure d'orientation mise en place dans la partie francophone du canton de Berne.

Finalement, nous terminons ce travail par une conclusion. Celle-ci synthétise les principaux résultats de la recherche tout en revenant à la question de recherche précédemment énoncée. Elle contient également une proposition d'élargissement à la réflexion présente dans ce travail ainsi qu'une autoévaluation de la démarche de recherche.

# 1. Problématique

---

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

### 1.1.1 Raison d'être de l'étude

Lors de notre troisième semestre de formation à la HEP, nous avons eu l'occasion de suivre les cours de sciences de l'éducation concernant les pratiques évaluatives dispensés par notre formatrice en sciences de l'éducation Madame Françoise Pasche Gossin. C'est lors de ces cours que nous avons pour la première fois pris connaissance du terme de « jugement professionnel ». Ce terme nous a tout de suite interpellée. En effet, nous étions pour ainsi dire presque persuadée que la moyenne des notes semestrielles ou annuelles résultait uniquement d'une formule mathématique. Le fait que l'enseignant puisse se baser sur d'autres éléments, ne relevant pas uniquement d'une « science exacte » telle que les formules mathématiques, a totalement changé nos perceptions concernant l'évaluation. Cela supposerait-il donc que la décision d'orientation en vue du secondaire 1 ne se formule pas uniquement sur la base des notes obtenues par l'élève lors de sa dernière année à l'école primaire ?

Cette question a suscité en nous bon nombre d'interrogations. Tout d'abord, nous voulions en apprendre davantage sur le déroulement de cette procédure de passage. Qu'est-ce qui est prescrit aux enseignants d'un point de vue légal ? Comment, sur quelles informations, critères, se formule la décision d'orientation en vue du passage au secondaire 1 ? Nous avons très rapidement rencontré le terme de jugement professionnel, mais c'est un terme assez vaste et flou. Qu'englobe réellement cette dimension de jugement professionnel ?

Le jugement professionnel semblant être au cœur de l'évaluation et l'évaluation étant au cœur du métier d'enseignant, il paraît alors évident d'en saisir l'importance et les enjeux qui y sont liés. Nous avons à cœur de pouvoir observer le jugement professionnel mis à l'œuvre sur le terrain. Nous espérons alors pouvoir davantage en comprendre ses finalités et son fonctionnement et ainsi pouvoir l'utiliser au mieux lors de notre future pratique professionnelle.

### 1.1.2 L'évaluation : un sujet qui questionne

Notre travail s'inscrit donc dans le domaine des sciences de l'éducation, plus particulièrement dans le champ de la docimologie. Par ailleurs, notre champ d'étude se limite aux enseignants de 7-8H de la partie francophone du canton de Berne.

Pasche Gossin (2016) nous présente l'évaluation telle que nous la connaissons dans l'école d'aujourd'hui, elle distingue les deux enjeux bien différents de celle-ci. D'une part, l'enjeu de la certification et de la sélection sociale. Au service de la société, l'évaluation classe les

élèves en les comparant à une norme d'excellence reproduisant ainsi, le plus souvent, les inégalités sociales en inégalités scolaires (Perrenoud, 1984). D'autre part, elle se met au service de l'apprentissage en se déclinant sous diverses formes présentant différentes fonctions. Tout d'abord, les évaluations formatives, diagnostiques et formatrices ont respectivement pour fonctions de : réguler, dépister et s'autoréguler. Ensuite, l'évaluation sommative atteste des compétences et des acquis des élèves, tout comme l'évaluation certificative, mais qui, elle, sert davantage d'attestation sociale. La dernière forme d'évaluation a pour fonction d'orienter, de promouvoir et donc de décider le devenir de formation de l'élève, c'est l'évaluation pronostique. Quelle que soit la forme de l'évaluation, celle-ci se déroule toujours en suivant quatre opérations qui sont : la définition des attentes, des objectifs, critères et indicateurs, le recueil d'informations, l'interprétation des informations recueillies et la prise de décision. Dans sa pratique évaluative, l'enseignant est amené à prendre en compte et à conjuguer ses deux enjeux de l'évaluation, ce qui peut s'avérer difficile dans certaines situations.

Dans ce travail, nous nous intéressons à cette fonction d'orientation présente dans l'évaluation pronostique liée à la procédure de passage au secondaire 1 qui a lieu à la fin de l'école primaire, c'est-à-dire en 8<sup>e</sup> Harmos. Cette procédure se déroule de la manière suivante : chaque élève fait l'objet d'une fiche de passage<sup>1</sup>, celle-ci mentionne la décision d'orientation, provisoire à la fin du premier semestre puis définitive à la fin du deuxième, pour les trois disciplines principales qui sont le français, l'allemand et les mathématiques. Un rapport de passage<sup>2</sup> évaluant l'élève sur son attitude face au travail ainsi que sur ses compétences accompagne cette fiche et nous permet d'orienter l'élève vers un niveau adéquat dans chacune de ces disciplines. Selon le groupe de référence « Évaluation de la direction de l'instruction publique du canton de Berne » (2004), l'évaluation des compétences repose à la fois sur l'ensemble des évaluations sommatives réalisées en cours d'année, mais aussi sur des éléments complémentaires (évolution en cours d'année, productions et travaux particuliers clairement annoncés). En effet, si l'on se réfère à plusieurs études qui ont été menées sur le sujet, notamment celle de Mottier Lopez et Allal (2008), on constate qu'en plus des notes obtenues par l'élève au cours de la 8<sup>e</sup>, d'autres éléments, exprimés sous le terme de jugement professionnel, font également partie de la décision. Plus particulièrement lorsque celle-ci s'avère complexe.

Au travers de cette recherche, nous avons pour intention de creuser dans les diverses pratiques liées à l'orientation afin de mettre en lumière cette notion de jugement professionnel et tenter alors de répondre aux questions qui sont à l'origine de notre réflexion. Comment se déroule la procédure d'orientation à la fin de l'école primaire en vue de l'école secondaire ? Sur quels éléments cette évaluation pronostique est-elle basée ? Comment l'enseignant construit-il sa décision tout en prenant en compte ce qui est prescrit au niveau légal ? Sur quoi se base-t-il afin de porter ce jugement ? Se sent-il à l'aise avec cette

---

<sup>1</sup> Annexe 1

<sup>2</sup> Annexe 2

procédure ? Ces nombreuses questions nous ont amenée à définir les trois buts de notre recherche. Le premier étant d'identifier les situations d'orientations complexes et/ou particulières rencontrées par les enseignants interrogés. Ensuite, nous avons pour objectif de mettre en lumière les pratiques des enseignants en matière d'orientation. Sur quels éléments se basent-ils dans l'évaluation pronostique qui précède la décision d'orientation ? Le troisième et dernier objectif, s'intéresse quant à lui aux perceptions et ressentis des enseignants en lien avec la procédure d'orientation.

### 1.1.3 L'évaluation pronostique : un sujet qui questionne

Les enjeux de l'évaluation sont importants, en particulier lorsqu'il est question d'évaluation pronostique. En effet, décidant de l'orientation de l'élève à l'école secondaire, elle a un impact important sur l'avenir professionnel de celui-ci. Or, l'évaluation est au centre de bien des débats, et ce depuis plusieurs années. En effet, d'une part, l'enseignant est au sein d'un conflit de loyauté car il doit conjuguer entre les deux enjeux de l'évaluation, qui sont, comme dit précédemment : la certification sociale et l'apprentissage. Et ceci tout en prêtant attention à conserver un certain niveau d'objectivité dans ses processus évaluatifs. D'autre part, il y a toujours cette interrogation quant à la moyenne arithmétique des évaluations sommatives d'un élève : représente-t-elle réellement ses compétences ?

Pour répondre à cette dernière question, Allal et Lafortune relèvent que « l'apport qualitatif du jugement professionnel complète toujours, et corrige parfois, l'application des algorithmes » (2008, p.3). Dany Laveault (2008), considère lui aussi que le jugement professionnel soutient la qualité de l'évaluation. Apparaît alors cette notion de jugement professionnel défini par Lafortune (2006, citée par Allal & Lafortune, 2008) comme étant :

[...] un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation. (p.4)

Néanmoins, les résultats des recherches sur les processus psychologiques de Noizet et Caverni (1973), les travaux docimologiques de Piéron (1963) et Bonboir (1972) et de bien d'autres, cités par Mottier Lopez (2008), montrent les limites et les biais des évaluations et des jugements, y compris professionnels. C'est pourquoi il ne faut pas voir dans le jugement professionnel un idéal d'objectivité. À ce sujet, Gerard (2002) nous fait part de cet idéal d'objectivité tout en nous rendant sensible au fait que « cette subjectivité est nécessaire pour que l'on puisse vraiment parler d'un processus d'évaluation » (p.26). « Ce qu'il est nécessaire d'éviter n'est pas la subjectivité de l'évaluation, mais bien l'arbitraire » (p.26). Les choix que l'enseignant est amené à faire tout au long du processus d'évaluation amènent automatiquement une part de subjectivité (De Ketele & Roegiers, 1993, cités par Gerard, 2002). Le jugement est, nous le verrons dans le chapitre qui traite du jugement professionnel en évaluation, complexe car composé de plusieurs éléments et influencé par un certain

nombre de facteurs. De plus, même s'il est un processus cognitif d'un individu, il se situe dans un contexte donné, dans des pratiques sociales données et dans une communauté professionnelle donnée régie par des normes, qui, elles aussi, amènent une part de subjectivité. Il est donc indispensable d'en être conscient afin que, lors de nos prises de décisions, nous puissions, comme le souligne Gerard, éviter l'arbitraire.

Dès lors, nous constatons que les pratiques évaluatives questionnent, et ce depuis bien des années déjà. L'enseignant, dans son conflit de loyauté, cherche à conjuguer du mieux possible les deux enjeux de l'évaluation. Cette recherche autour du jugement professionnel contribuera à éclairer ce processus de jugement professionnel en évaluation afin que nous, professionnels de l'enseignement, puissions l'exercer de manière éclairée, en étant conscients et en pouvant répondre de nos actes.

## **1.2 État de la question**

### **1.2.1 Jugement professionnel**

Comme nous l'expliquent Allal et Lafortune (2008), le jugement professionnel est présent dans des professions autres que celles liées à l'enseignement. « Le jugement professionnel n'est certainement pas une spécificité de la pratique enseignante » (p.3). On le retrouve notamment dans les professions touchant au domaine de la médecine. Voici une définition du jugement professionnel chez les diététistes, proposée par Cohen (2015) :

Application des connaissances, des compétences et de l'expérience qui prend en compte les normes professionnelles, les lois et les principes éthiques en vue d'établir une opinion ou de prendre une décision sur ce qu'il faudrait faire pour servir au mieux les clients. (p.6)

En effet, « [...] le médecin, comme l'enseignant ou l'enseignante dans sa classe, doit tenir compte des procédures et des règles imposées par l'institution, sans que celles-ci nuisent toutefois à l'autonomie de son jugement. » (Allal & Lafortune, 2008, p.3). Même dans les professions fortement encadrées par des normes et des procédures, on ne peut mettre le jugement professionnel de côté, comme nous le soulignent Allal et Lafortune (2008), il est au cœur de l'autonomie professionnelle.

On pourrait imaginer que le jugement professionnel devient superflu dans certaines professions qui appliquent des formes de quantification et des algorithmes très précis pour aboutir à des décisions. Mais ce n'est pas le cas. L'apport qualitatif du jugement professionnel complète toujours, et corrige parfois, l'application des algorithmes. (p.3)

Pour faire suite à cette citation, en voici une qui démontre l'importance du jugement professionnel dans le domaine de l'expertise en comptabilité. « On peut tirer des récents scandales impliquant les vérificateurs de certaines sociétés [...] la leçon suivante : les règles ne peuvent se substituer au jugement professionnel du vérificateur » (Libby & Thorne, 2003 cités par Allal & Lafortune, 2008, p.3).

### 1.2.2 Jugement professionnel en évaluation

De toute évidence, le jugement professionnel est une notion qui intéresse, notamment lorsqu'on le relie à l'évaluation dans le cadre scolaire. En voici la définition si l'on se réfère aux travaux de Lafortune (2006, citée par Allal & Lafortune, 2008).

Le jugement professionnel est un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose une collecte d'informations à l'aide de différents moyens, une justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et un partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation. (p.4)

Contrairement à la notion du jugement évaluatif défini par Mottier Lopez (2008) comme une opération constitutive de l'évaluation des apprentissages qui se situerait quelque part entre l'interprétation des données recueillies et la prise de décision. Le jugement professionnel comme défini ci-dessus par Lafortune, concerne l'ensemble des activités de l'enseignement. Il intervient à la fois dans les choix didactiques et pédagogiques, dans la gestion de la classe tout comme dans chacune des formes d'évaluation des apprentissages (formatives, diagnostiques, formatrices, sommatives et pronostiques).

À cela s'ajoutent les travaux de Allal et Mottier Lopez (2008), qui nous renseignent quant aux caractéristiques du jugement professionnel lorsqu'il est question d'évaluations sommatives et pronostiques et qu'il s'exerce dans des situations complexes et singulières, là où la seule application des règles ne suffit pas. Le jugement professionnel ne s'exerce pas seul, mais en interaction avec les autres acteurs de l'école, l'école et, plus largement, la société. C'est pourquoi le jugement professionnel en évaluation s'inscrit dans une multiréférentialité, que nous définirons dans le point suivant. Cette diversité des sources d'information qui le caractérise, explique, comme souligné par Allal et Lafortune (2008), sa complexité. En ce sens, Allal et Mottier Lopez (2008) qualifient le jugement professionnel en tant que processus cognitif et pratique sociale située. En effet, l'enseignant doit mettre diverses informations en relation, raisonner et interpréter en vue de prendre une décision et tout cela se fait tout en prenant compte des contextes sociaux et culturels dans lesquels il se situe. D'ailleurs, il n'est pas rare que l'enseignant soit empreint de tensions entre ses valeurs personnelles, professionnelles et institutionnelles, en particulierité lors de situations d'incertitude. Voici, en deux temps, les résultats de cette recherche. Premièrement, il en ressort que seul un enseignant sur dix se base sur une moyenne au dixième des évaluations sommatives de chacune des branches afin d'orienter les élèves. Les autres enseignants disent ne pas avoir besoin de faire recours à algorithme mathématique, ils se contentent d'examiner de près les notes de l'élève ainsi que d'autres informations d'ordre qualitatif (traces indiquant des annotations diverses) afin de formuler leur décision. Deuxièmement, Allal et Mottier Lopez (2008) sont parvenues, au travers de cette recherche, à modéliser les caractéristiques du jugement professionnel en quatre points principaux.

1) Le jugement professionnel en évaluation comprend deux démarches de base: réunir et confronter des sources d'information de nature diverse; les combiner dans un raisonnement interprétatif qui peut inclure un algorithme de calcul, mais ne s'y réduit pas. (p.225)

2) Il s'appuie sur des procédures d'évaluation que l'enseignant élabore et applique à tous les élèves, mais une de ses fonctions essentielles est d'assurer l'adaptation des procédures aux situations singulières qui l'exigent (p.226).

Ces deux premiers points caractérisent la manière d'attribuer une note qui sera inscrite dans le livret scolaire, ils font référence au processus cognitif effectué par l'enseignant.

3) Le jugement professionnel en évaluation est un acte cognitif individuel, mais il s'élabore et s'intègre dans un réseau de communication au sein d'un contexte social et institutionnel. (p.227)

4) Le jugement professionnel en évaluation implique une mise en relation entre les exigences du système scolaire, la culture de l'établissement, les valeurs personnelles, les stratégies pédagogiques de l'enseignant (p.228).

Ces deux seconds points représentent quant à eux la dimension contextuelle du jugement professionnel qui le définit comme une pratique sociale située. En ce sens, les deux auteurs relèvent la capacité des enseignants à adapter ou ajuster leurs procédures évaluatives lors de situations singulières relatives à certains élèves afin de prendre la décision la plus adéquate possible comme étant un « indicateur clé de posture professionnelle » (Allal & Hohl, 2008, cité par Mottier Lopez & Allal, 2008, p.471). En effet, « le jugement professionnel s'appuie sur des procédures d'évaluation que l'enseignant élabore et applique à l'ensemble des élèves, mais une de ses fonctions essentielles est d'assurer l'adaptation des procédures aux situations singulières qui l'exigent » (Allal & Mottier Lopez, 2008, p.226). À ceci s'ajoutent les études de Laveault (2008), pour qui les compétences professionnelles sont nécessaires à l'exercice d'une évaluation pédagogique de qualité. Le jugement professionnel désigne alors la capacité d'agir dans des situations « incertaines » qui requièrent un jugement éclairé. Tout ceci permet de souligner le caractère complexe et non mécanique des pratiques évaluatives.

Dès lors, nous constatons que le jugement professionnel, de par son processus, améliore la qualité de l'évaluation scolaire. En s'appliquant à tous les élèves tout en prenant compte de chacune de leurs particularités, il nous permet en quelque sorte « d'individualiser » l'évaluation. Alors que, d'autre part, son indispensable subjectivité est un levier servant à interroger les enseignants quant à leurs pratiques évaluatives. En ce sens, cette subjectivité nous permet de remettre en question nos pratiques afin de les améliorer. Et enfin, ces nombreuses études en lien avec le jugement professionnel dans l'évaluation pourraient incarner un retour de balancier suite aux études docimologiques et aux recherches sur les processus psychologiques ayant révélé différents biais liés à l'évaluation.



### 1.2.3 Référentialisation en évaluation

La recherche sur le jugement professionnel dans les pratiques évaluatives au Québec menée par Lafortune (2008) a permis d'identifier de manière plus précise la manière dont celui-ci est construit. « Pour porter un jugement d'évaluation, les personnes enseignantes utilisent des moyens pour s'aider à évaluer les élèves ; ces moyens sont des sources d'information différentes » (p.44). Si l'on se réfère aux résultats de la recherche de cette auteure, il en ressort que la matière dans laquelle est porté le jugement d'évaluation influence le choix des sources d'information permettant de construire ce dernier. Durant cette recherche, Lafortune (2008) a comparé le domaine de l'univers social avec celui des mathématiques. Il en ressort que, dans les sources d'information utilisées, on retrouve notamment les fameuses « évaluations » ou « travaux », dont l'envergure est différente en fonction de la discipline, des entrevues avec des élèves en particulier, le nombre de fois où l'enseignant a dû aider l'élève ainsi que le nombre de fois où celui-ci a posé des questions. D'autre part, seuls quelques-uns d'entre eux ont mentionné avoir recours aux devoirs des élèves comme source d'information en ce qui concerne les mathématiques. Tandis que quelques-uns d'entre eux prennent en compte, lors des leçons d'univers social, la participation de l'élève. À noter que des sources d'information non écrites peuvent également influencer les jugements d'évaluation des enseignants, tout comme il peut leur arriver d'avoir recours au dossier scolaire de l'élève ou à un collègue afin d'éclairer leur jugement. Enfin, il ressort que la majorité des enseignants établissent leur jugement évaluatif en ayant recours à des méthodes de calculs auxquelles ils apportent des ajustements qualitatifs.

D'autres travaux, menés par Mottier Lopez (2016), se sont également penchés sur la composition du jugement professionnel en évaluation. Car, en effet, « évaluer n'est pas prendre une simple mesure mécanique, mais un processus complexe » (p.1). L'auteure place, sous le terme de référentialisation, tout ce que les enseignants prennent en considération lorsqu'ils construisent leur jugement évaluatif. À ce propos, Figari (2006) nous explique que, derrière ce concept de référentialisation s'en cachent deux autres : le concept de référent / référé et le concept de référentiel. Lesne (1984, cité par Figari, 2006), nous présente sa définition du concept de référent / référé au travers d'une définition de l'évaluation.

Évaluer c'est mettre en relation, de façon explicite ou implicite, un référé (ce qui est constaté ou appréhendé de façon immédiate, ce qui fait l'objet d'une investigation systématique ou d'une mesure) avec un référent (ce qui joue le rôle de la norme, ce qui doit être, ce qui est le modèle, l'objectif poursuivi, ...). (p.44)

À ceci, Figari ajoute que « la démarche d'évaluation consisterait alors en une réflexion (pour ne pas se réduire à une mesure) sur l'écart entre le référent et le référé » (2006, p.44). S'ajoute alors le concept de référentiel, qui, dérivé des deux précédents, désigne un ensemble de référents. À ce propos, Mottier Lopez (2016) fait le constat que « le référentiel d'évaluation est constitué de plusieurs référents » (p.2) regroupés en deux grandes familles :

les référents explicites et les référents implicites. Pour cette auteure, les référents explicites sont des référents prescrits, établis et concrets, tels que le plan d'études romand (PER), les directives cantonales et les règles des établissements scolaires. Ce se sont eux qui influencent le plus le jugement évaluatif et les enseignants les convoquent, généralement, de manière explicite. Cependant, ses études ont montré que, lors de l'évaluation en acte (pendant que l'enseignant évalue), d'autres référents peuvent également entrer en ligne de compte, ce sont ceux que l'auteure catégorise d'implicites, émergents. « Selon la situation, les enseignants peuvent se référer aux exigences de la classe, à la connaissance qu'ils ont des élèves ou encore à la culture de l'établissement » (Mottier Lopez, 2016, p.2). Elle souligne alors que l'ajustement des référents pendant une évaluation sommative est une manière, pour l'enseignant, d'évaluer les élèves au plus près de ce qu'ils savent. Cette particularité confère alors à la référentialisation un caractère « situé » dont nous faisons référence précédemment, en lien avec les travaux de Mottier Lopez et Allal (2008). Ces référents contextuels sont alors déterminants en cas de doutes dans des évaluations pronostiques (Mottier Lopez & Allal, 2008). Par ailleurs, cette notion d'ajustement des référents est également invoquée par Figari (2006), qui explique que les référents présents dans un référentiel ne sont pas fixes et peuvent faire l'objet d'un choix.

Un autre élément important, et allant de pair avec cette idée d'ajustements des référents lors de l'évaluation en acte, est celui de la subjectivité. À ce propos, Mottier Lopez (2016), insiste sur le fait que nous pouvons et nous devons « prendre en considération la subjectivité lorsqu'elle se met au service de la validité de l'évaluation » (p.3). Ceci rejoint les propos de Gerard (2002) que nous évoquions précédemment. En effet, les choix que l'enseignant est amené à faire tout au long du processus d'évaluation amènent automatiquement une part de subjectivité (De Ketele & Roegiers, 1993, cités par Gerard, 2002).

En conclusion, voici concrètement ce qui se cache sous ce que Mottier Lopez nomme « référentialisation ». Dans l'évaluation en acte, au moment même où l'enseignant évalue une production d'élève, il prend en considération des référents explicites définis auparavant (les objectifs qu'il a fixés par exemple). Cependant, en fonction de la situation, apparaissent des référents implicites (exigences de la classe, connaissance des élèves, culture de l'établissement), référents auxquels l'enseignant n'avait pas pensé avant. Ils apparaissent « sur le moment », c'est d'ailleurs ceux-là qui confèrent un caractère situé à la référentialisation. Nous pouvons alors nous questionner : ces éléments implicites, surgissant lors de l'évaluation, peuvent-ils vraiment être considérés comme référents ? Selon Mottier Lopez (2016), « nous sommes plusieurs à penser que l'important consiste à viser une évaluation la plus juste possible, qui passe par le jugement professionnel de l'enseignant » (p. 2). En ce sens, attribuer un résultat à l'élève qui correspond le mieux possible à ce qu'il sait nécessite parfois un ajustement des référents en cours d'évaluation. « Ici, le principe éthique veut qu'on décide un ajustement au bénéfice de l'élève. Cela ne signifie pas lui donner un point de plus, mais lui attribuer la note qui correspond au mieux à ce qu'il sait » (Mottier Lopez, 2016, p.2). A noter, bien évidemment, que la décision doit reposer sur des arguments concrets et en lien avec le cadre institutionnel.

#### 1.2.4 Jugement professionnel dans la décision d'orientation

Dans le canton de Berne, les élèves arrivant à la fin du cycle 2, c'est-à-dire en 8<sup>e</sup>, sont soumis à une procédure d'orientation qui a pour objectif de les orienter vers un niveau « correspondant à leurs aptitudes et à leur développement présumé et dans lesquels ils pourront le mieux progresser » (ODED, 2013) pour chacune des branches évaluées en vue de l'école secondaire. C'est l'Ordonnance de Direction concernant l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire (ODED) qui règle cette procédure au niveau légal. À la fin du premier semestre de 8<sup>e</sup> (mi-janvier), l'enseignant remplit un rapport<sup>3</sup> et une fiche de passage<sup>4</sup> pour chaque élève. Le rapport contient une évaluation des compétences en termes d'atteinte des objectifs dans les trois disciplines où l'élève sera orienté, c'est-à-dire en français, allemand et mathématiques et une évaluation de l'attitude face au travail et à l'apprentissage portant sur la fréquence de l'attitude adoptée. La fiche de passage, quant à elle, comprend l'orientation provisoire de l'élève du point de vue de ses enseignants, elle ne peut faire l'objet d'un recours. Les parents et l'élève sont invités à compléter cette fiche selon leur point de vue. Cette fiche servira de base à un entretien de passage qui aura lieu avant mi-février et qui aura pour but de donner, aux parents et à l'élève, des informations sur l'orientation provisoire de l'élève. Le deuxième semestre de la 8<sup>e</sup> est défini comme étant un semestre probatoire servant à confirmer l'orientation provisoire de l'élève. À la fin de l'année scolaire, l'enseignant complète la partie « orientation définitive » présente sur la fiche de passage. En lien avec le semestre probatoire, cette orientation peut différer de l'orientation provisoire. Si tel est le cas, l'enseignant organisera un entretien avec les parents. À noter que cette orientation définitive peut faire l'objet d'un recours.

En ce qui concerne la présence du jugement professionnel au sein de cette procédure d'évaluation, l'ODED n'apporte que peu de précision et ne fait pas explicitement mention de ce terme. On distingue, au travers du texte de loi ci-dessous, que l'évaluation de l'attitude face au travail s'ajoute à l'évaluation des compétences, ce qui implique alors une combinaison de plusieurs informations.

Dans la partie francophone du canton, l'estimation du développement présumé de l'élève se fonde sur l'évaluation de l'attitude face au travail et à l'apprentissage dans toutes les disciplines et l'évaluation des compétences dans les disciplines « français », « allemand » et « mathématiques »; le rapport de passage et le rapport d'évaluation de la 6<sup>e</sup> année du degré primaire sont en particulier déterminants. (ODED, 2013, art. 37 alinéa 3)

En ce sens, nous pouvons en déduire que le jugement professionnel de l'enseignant intervient dans cette décision si l'on se réfère à la définition du jugement professionnel selon Lafortune (2006, citée par Allal & Lafortune, 2008). Il intervient lorsque l'enseignant, après avoir effectué une évaluation des compétences et de l'attitude face au travail et à

---

<sup>3</sup> Annexe 2

<sup>4</sup> Annexe 1

l'apprentissage de l'élève, combine ces informations en vue de prendre une décision et donc, de porter un jugement.

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

#### **1.3.1 Identification de la question de recherche**

Au cours des recherches effectuées autour de l'évaluation et du jugement professionnel, nous avons pu effectuer un certain nombre de constats. En premier lieu, nous constatons que l'évaluation est un sujet qui questionne, de plus et de par ses deux enjeux (certification sociale et apprentissage), il met l'enseignant au centre d'un conflit de loyauté. En réponse à cela émerge le concept de jugement professionnel, qui, de par son apport qualitatif, vient soutenir la qualité de l'évaluation. Ensuite, certaines études, notamment celles de Lafortune (2008), montrent que les enseignants ont presque toujours recours à plusieurs référents lors de la construction de leur jugement professionnel. D'autre part, nous constatons également, grâce aux travaux de Mottier Lopez et Allal (2008), que les référentiels dits « contextuels » ont davantage d'importance en cas de doute dans les évaluations pronostiques précédant la décision d'orientation.

Tout ceci nous amène à nous questionner quant aux référents pris en compte par les enseignants lors d'une décision d'orientation particulière et/ou complexe. En découle alors notre question de recherche.

**À l'aide de quels référents les enseignants construisent-ils leur jugement d'évaluation lors de la décision d'orientation dans des situations particulières et/ou complexes ?**

#### **1.3.2 Objectifs de recherche**

L'orientation à la fin de l'école primaire étant particulièrement importante pour l'avenir (en particulier professionnel) des élèves, nous avons à cœur de pouvoir comprendre ce jugement professionnel mis à l'œuvre sur le terrain. Nous espérons alors pouvoir davantage saisir son fonctionnement et ainsi pouvoir l'utiliser au mieux lors de notre future pratique professionnelle. Au travers de cette recherche, les objectifs que nous poursuivons sont au nombre de trois. Ils nous permettront de répondre à nos interrogations en matière de jugement professionnel en évaluation.

##### **Objectif n° 1**

Le premier objectif de cette recherche a pour but d'identifier les situations d'orientations complexes et/ou particulières rencontrées par les enseignants interrogés. Par situations particulières et/ou complexes, nous entendons des situations où l'orientation de l'élève a pris plus de temps à l'enseignant et où il a eu davantage d'hésitations.

### **Objectif n° 2**

Le second objectif est de mettre en lumière les pratiques d'orientation des enseignants. C'est-à-dire de les questionner quant aux référents explicites et implicites présents dans leurs décisions d'orientation. Quels sont leurs référents explicites et implicites ? S'ils prennent en compte des référents implicites, de quelle nature sont-ils ? Et comment les recensent-ils ? D'autre part, les référents sur lesquels ils se basent pour des situations ordinaires sont-ils les mêmes que pour des situations particulières et/ou complexes ?

### **Objectif n° 3**

Au travers de ce troisième objectif, nous aimerions connaître les ressentis et perceptions des enseignants en lien avec la procédure d'orientation présente dans la partie francophone du canton de Berne. Se sentent-ils à l'aise de conjuguer les deux enjeux de l'évaluation ? Quels sont leurs avis concernant cette procédure d'orientation, notamment au niveau de sa construction ? En lisant l'Ordonnance de Direction concernant l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire, nous constatons que les indications y sont plutôt vagues et ambiguës, les enseignants sont-ils du même avis ?



## 2. Méthodologie

---

Ce chapitre présente le dispositif expérimental mis en œuvre afin de répondre à notre question et à nos objectifs de recherche. Premièrement, les fondements méthodologiques présenteront le type de recherche, d'approche et de démarche adoptées. Ensuite, nous présentons la nature du corpus de données, expliquant la méthode de récolte des données, la procédure et le protocole de recherche ainsi que l'échantillonnage choisi. Finalement, nous développons la démarche d'analyse des données, celle-ci comprend la façon dont les données ont été transcrites, traitées et analysées.

### 2.1 *Fondements méthodologiques*

#### 2.1.1 Recherche qualitative

Nous distinguons, dans le monde de la recherche en éducation, deux principaux types de recherche : la recherche quantitative et la recherche qualitative. Fortin (2010) nous explique en quoi elles diffèrent. Une recherche quantitative consiste en « un processus formel, objectif et systématique qui vise à décrire ou à vérifier des relations, des différences et des liens de cause à effet entre des variables » (p.13). Elle traite des données quantifiées en se basant sur un traitement statistique qui permet de produire des renseignements précis sur un grand nombre de personnes et donc de généraliser un phénomène. Toujours selon cet auteur, la recherche qualitative est quant à elle plus subjective et met l'accent sur les réponses qui ne peuvent être obtenues au travers d'une méthode quantitative. Elle cherche à comprendre les sentiments et les perceptions d'une personne dans le but de produire des énoncés généraux permettant d'expliquer le phénomène étudié. Selon Giroux et Tremblay (2002), ce type de recherche cherche à préciser la manière dont les sujets de l'étude perçoivent et interprètent une situation en leur demandant de s'exprimer abondamment sur celle-ci. Les données produites sont donc d'une extrême richesse, ce qui les rend difficilement quantifiables.

Notre choix s'est immédiatement porté sur l'approche qualitative. En effet, notre question et nos objectifs de recherche cherchent à comprendre, et non pas de généraliser, la manière dont les enseignants construisent leur jugement d'évaluation.

#### 2.1.2 Une double démarche : descriptive et compréhensive

La démarche de cette recherche vise à décrire et à comprendre un phénomène. Ici, la manière dont les enseignants construisent leur jugement en évaluation lors de la décision d'orientation. Selon Giroux et Tremblay (2002), la compréhension est la visée la plus élémentaire de la science. En effet, le chercheur, avant de se demander pourquoi ou comment, cherche à dresser le portrait d'un phénomène. Dès lors, le chercheur peut passer à un niveau supérieur : la compréhension. Il va alors chercher à comprendre les liens entre les acteurs sociaux et leurs actions. L'étape suivante est celle de l'explication, elle consiste à

énoncer une théorie qui peut expliquer certains phénomènes et en prédire d'autres. Ce travail vise, comme énoncé précédemment, à décrire et à comprendre la manière dont les enseignants construisent leur jugement en évaluation lors de la décision d'orientation. Nous ne cherchons donc pas à établir une théorie en lien avec ce phénomène.

### 2.1.3 Recherche appliquée et enjeu ontogénique

La recherche menée ici est une recherche appliquée. En effet, le système évaluatif actuel étant soumis à une inévitable subjectivité, il est source d'inégalités et de pression pour les élèves. C'est ce constat qui nous amène à nous questionner sur nos pratiques évaluatives dans le but de les améliorer. En ce sens, nous pouvons affirmer que cette recherche présente également un enjeu ontogénique. En effet, selon Van der Maren (2003), l'enjeu est ontogénique lorsqu'il vise le développement professionnel du praticien, l'action sur sa propre pratique afin d'en améliorer son efficience.

## 2.2 *Nature du corpus*

### 2.2.1 Récolte des données

La méthode de récolte des données choisie est l'entretien semi-directif. Selon Fontana et Frey (1994, cités par Fortin, 2010) l'entretien est considéré comme le moyen privilégié pour tenter de comprendre l'autre (p.282). En effet, Fortin (2010) le décrit comme un outil permettant de recueillir des informations quant à un événement ou phénomène vécu par la personne interviewée. L'entretien semi-directif laisse au participant l'occasion d'exprimer ses opinions et ses sentiments à propos du sujet abordé. Sa structure, déclinée en plusieurs thèmes généraux, eux-mêmes déclinés en un certain nombre de questions plus ciblées, sert de base à une future comparaison des données. Contrairement à l'entretien non directif, l'entretien semi-directif apporte une certaine importance à l'ordre des questions et celles-ci sont plus précises. En ce sens, voici une définition de cette méthode de collecte de données selon Savoie-Zajc (2009, cité par Fortin, 2010).

[...] une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène de l'étude. (p.314)

Cette recherche s'inscrivant dans une démarche descriptive et compréhensive, cet outil nous semblait être le plus pertinent. En effet, il nous permet d'accéder à la fois aux opinions et aux sentiments de la personne interviewée. De plus, le fil rouge donné par le guide d'entretien nous permettait de ne rien oublier tout en laissant l'occasion à l'enseignant de s'exprimer en dehors des questions s'il en ressentait le besoin.



### 2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Les enseignants interviewés ont tous été contactés par téléphone entre août et octobre 2017. Afin d'être en accord avec la question et les objectifs de recherche, les enseignants étaient bien entendu tous des enseignants de 7<sup>e</sup> ou 8<sup>e</sup> exerçant dans la partie francophone du canton de Berne. Après une succincte présentation, nous leur avons indiqué être à la recherche d'enseignants dans le cadre de notre mémoire professionnel de Bachelor. Nous leur avons alors demandé s'ils avaient quelques minutes à nous accorder afin que nous puissions leur présenter notre recherche ainsi que le profil d'enseignants recherché. Ils ont tous accepté. Après ceci, ils étaient en mesure de nous indiquer s'ils correspondaient au profil et s'ils étaient intéressés. Les enseignants répondant positivement à ces deux questions faisaient dès lors partie de l'échantillon basé sur le volontariat de cette recherche, présenté dans le chapitre suivant. Nous convenions alors d'une date à laquelle nous pourrions nous entretenir. A la suite de cet entretien téléphonique, ils recevaient par mail une lettre d'information leur résumant les buts de notre recherche ainsi que le contrat de recherche<sup>5</sup>, contrat qui leur garantissait, entre autres, l'anonymat.

Au début de l'entretien, les participants pouvaient, si besoin, nous poser des questions au sujet de la lettre d'information et du contrat. Une fois que celui-ci était signé, l'entretien pouvait débuter et nous suivions le fil de notre guide d'entretien<sup>6</sup>. Celui-ci est divisé en trois parties correspondant chacune à un objectif de notre recherche : présentation de la situation de l'élève, explication de la démarche effectuée afin de prendre la décision et perceptions en lien avec la procédure d'orientation. Chacune de ces parties comporte un certain nombre de questions accompagnées de relances.

### 2.2.3 Echantillonnage

**Population : enseignants de 8<sup>e</sup> ou 7-8<sup>e</sup> enseignant dans la partie francophone du canton de Berne. Le critère d'inclusion étant : avoir déjà dû prendre au moins une décision d'orientation particulière et/ou complexe dans leur carrière.**

Notre échantillon de recherche est présenté ci-dessous. La taille de celui-ci est en lien direct avec l'ampleur de l'étude, notre question de recherche étant bien ciblée, l'échantillon de recherche ne doit alors pas nécessairement être très grand (Fortin, 2010). De plus, comme décrit plus haut, cette recherche n'a pas de visée explicative, elle ne cherche pas à construire une théorie et donc à généraliser le phénomène étudié. D'autant plus que les moyens dont nous disposons ne nous permettraient pas d'effectuer une recherche à plus grande échelle.

---

<sup>5</sup> Annexe 4

<sup>6</sup> Annexe 3

D'autre part, nous avons décidé de conserver des prénoms pour les individus interrogés car ceci rend l'analyse des données plus facile. Naturellement, les prénoms ont été modifiés afin de respecter le contrat de recherche qui garantit l'anonymat des enseignants.

### **Enseignant 1 : Pascal**

Pascal est enseignant dans une classe de 7-8H depuis 22 ans. Avant cela, il a enseigné pendant une vingtaine d'années aux 7, 8, 9<sup>e</sup> à l'école primaire, quand tous les élèves n'allaient pas encore à l'école secondaire. Pascal a donc vécu les deux systèmes d'orientation en tant qu'enseignant. Il a relevé une situation d'orientation qu'il considérait comme complexe.

### **Enseignant 2 : Julien**

Julien est enseignant dans une classe de 7-8H depuis 7 ans, il a effectué la procédure d'orientation quatre fois au total. Julien a relevé une situation d'orientation qu'il considérait comme particulière.

### **Enseignant 3 : Guillaume**

Guillaume est enseignant dans une classe de 7-8H depuis 15 ans. Guillaume a relevé trois situations d'orientations qu'il considérait comme particulières et complexes.

### **Enseignant 4 : Clément**

Clément est enseignant dans une classe de 7-8H, il a effectué deux procédures d'orientation jusqu'à maintenant. Clément a relevé une situation d'orientation qu'il considérait complexe.

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

### **2.3.1 Transcription des entretiens**

Afin d'être à même d'analyser le contenu des entretiens semi-directifs, il est indispensable de passer par l'étape de la transcription. En référence à Quintin (2013), celle-ci peut se faire selon deux méthodes. La première consiste à transcrire la totalité de l'enregistrement, comprenant les informations verbales, paraverbales et non verbales. Dans cette recherche, l'analyse des données étant réalisée sur le contenu des entretiens et non la forme, c'est la deuxième méthode que nous avons privilégiée. La méthode de la transcription élaborée est une transcription moins détaillée, centrée sur les échanges traitant du sujet étudié, elle convient donc parfaitement à notre recherche. En plus des conventions de transcription que vous trouvez dans le tableau ci-après, plusieurs signes de convention ont également été utilisés afin de faciliter l'analyse des transcriptions :

- les noms des intervenants sont signalés par l'initial de leur prénom ;

- les tours de parole sont numérotés et les questions de l'enquêteur sont en gras dans le but de faciliter le traitement des données ;
- certaines informations complémentaires sont indiquées entre parenthèses ;
- les éléments enregistrés non retranscrits sont indiqués en italique.

**Tableau 1 : récapitulatif des conventions de transcription**

|                       | Types de modifications     | Exemples   |
|-----------------------|----------------------------|--|
| <b>Suppressions</b>   | de mots parasites          | heu, ah, hum, et puis, quoi etc.   |
|                       | de répétitions             | parce que voilà...   |
|                       | de phrases sans suite      | Ils sont, ils sont > ils sont  |
| <b>Changements</b>    | ajout des pronoms          | t'es > tu es   |
|                       | complétion des mots        | éva > évaluation   |
|                       | ajout des négations        | je sais pas > je ne sais pas   |
| <b>Reformulations</b> | des phrases                | Evaluer c'est pas toujours simple. > Ce n'est pas toujours simple d'évaluer. |
|                       | des mots                   | pis > et, et puis  |
|                       | des phrases interrogatives | Depuis quand tu enseignes ? > Depuis quand enseignes-tu ?                    |
|                       | ajout du connecteur « et » | c'est difficile, fatigant > c'est difficile et fatigant                      |

### 2.3.2 Traitement et analyse thématique des données

À la suite de cette étape de transcription suit l'opération d'imprégnation des données. Durant cette étape, les transcriptions sont lues dans le but, premièrement, de se familiariser avec leur contenu et, ensuite, de corriger les éventuelles erreurs grammaticales ou orthographiques. Par la suite, nous analysons les données, cette étape, selon Fortin (2010), « consiste essentiellement en une analyse du contenu et sert à mesurer la fréquence, l'ordre ou l'intensité de certains mots, phrases ou expressions » (p.429). Dans cette recherche, notre choix s'est porté sur l'analyse thématique des données. En effet, selon Quintin (2013), « l'analyse thématique est une technique qui se révèle particulièrement utile pour confronter les propos de plusieurs répondants en regard des thèmes de la recherche » (p.33). Celle-ci se situe dans un continuum suite à la dernière opération de traitement des données. L'analyse thématique des données consiste à étiqueter celles-ci, c'est-à-dire que les informations intéressantes pour l'analyse des données ont été surlignées selon un code de couleurs en lien avec les différentes thématiques du guide d'entretien. À noter que les informations supplémentaires ont elles aussi été surlignées et que quelques annotations personnelles manuscrites figurent également sur les retranscriptions. Ensuite, l'opération de

tri, condensation et regroupement des données a mis en évidence les éléments induits (en lien avec mon guide d'entretien). Les données déduites des entretiens sont elles aussi classées dans les thèmes induits ou dans de nouvelles catégories. Finalement, les résultats ont été synthétisés, sous forme de tableau et autres, pour une meilleure lecture.

### 3. Analyse et interprétation des résultats

#### 3.1 Difficultés des enseignants en lien avec l'orientation

Les enseignants interrogés ont, au travers des entretiens, évoqué cinq difficultés auxquelles ils étaient confrontés en lien avec l'orientation.

Tableau 2 : cinq difficultés en lien avec l'orientation relevées par les enseignants

|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| <b>Dire la vérité</b>                 | <i>[...] dans un quartier socio-culturellement favorisé, avec des professeurs, des médecins, etc. C'est difficile de dire à ces parents que leur enfant n'a pas atteint les exigences minimales. Ça n'est jamais agréable. (Pascal)</i>   |
| <b>Pression de l'école secondaire</b> | <i>L'école secondaire nous met la pression au mois de janvier, ils veulent connaître les effectifs de classes, car ils devront peut-être engager des enseignants supplémentaires. Et nous on ne peut pas les leur donner, l'orientation définitive est en juin et on veut laisser ces six mois aux élèves. (Pascal)</i>   |
| <b>Pression des parents</b>           | <i>C'est difficile de faire comprendre aux parents que ça n'est pas qu'une histoire de notes. (Clément)</i><br><i>On craignait un peu une pression de la famille, qui de plus faisait partie de la commission d'école. (Guillaume)</i>  |
| <b>Penser au bien-être des élèves</b> | <i>A part quelques élèves, ça n'est jamais évident, il y a toujours une réflexion. Que faut-il faire pour que ce soit bien pour l'élève ? (Pascal)</i>  |
| <b>Subjectivité de l'évaluation</b>   | <i>Si je m'en tiens à des croix dans un document, je ne les oriente pas de la même manière. Il y a un côté subjectif et émotif chez moi. Je réfléchis, ça ne vient pas du premier coup, c'est un processus qui prend du temps. (Pascal)</i><br><i>[...] et puis du coup ça n'est peut-être pas toujours très objectif. On essaie d'être le plus objectif possible, un même élève dans une autre classe aurait peut-être évolué différemment. (Julien)</i> |

Au travers des propos des enseignants, nous constatons, d'une part, que l'orientation n'est pas une évaluation sans difficulté. D'autre part, nous constatons que les difficultés dont ils nous font part ne concernent pas seulement les situations d'orientation particulières et/ou complexes mais bien l'orientation en général. A propos de l'évaluation sommative, évaluation qui sert de base à l'orientation des élèves, Laveault (2008) souligne que « l'évaluation sommative à des fins de certification est sans doute celle qui fait intervenir le plus souvent les niveaux réflexifs et critiques du jugement professionnel de l'enseignant » (p. 488) et ce, pour plusieurs raisons. Premièrement, les enjeux de cette évaluation sont élevés et intéressent plusieurs personnes. Deuxièmement, « les buts poursuivis sont multiples et pas toujours compatibles » (p.488). En effet, l'évaluation sommative est utilisée pour faire le bilan des acquis des élèves, mais aussi, dans notre cas, à des fins d'orientation. Finalement, l'évaluation place l'enseignant au centre d'un conflit de loyauté. En effet, il doit conjuguer entre les deux enjeux de l'évaluation, qui sont, comme dit précédemment : la certification

sociale et l'apprentissage. Et ce, tout en prêtant attention à un certain niveau d'objectivité au sein de ses processus évaluatifs.

D'autre part, si l'on se réfère à la définition du jugement professionnel selon Lafortune (2006, citée par Allal & Lafortune, 2008), nous constatons que chaque évaluation fait appel à un processus complexe, l'évaluation pronostique précédant la décision d'orientation n'échappant pas à cette règle.

Le jugement professionnel est un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose une collecte d'informations à l'aide de différents moyens, une justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et un partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation. (p.4)

A ceci s'ajoutent les travaux de Allal et Mottier Lopez (2008) auxquels nous avons déjà fait référence précédemment. Ils nous renseignent quant aux caractéristiques de ce jugement professionnel lorsqu'il est question d'évaluations sommatives et pronostiques et qu'il s'exerce dans des situations complexes et singulières. Les auteurs font mention d'une multiréférentialité au sein de laquelle s'inscrit le jugement professionnel, cette diversité des sources d'information qui le caractérise explique alors sa complexité (Allal & Lafortune, 2008).

### 3.2 Situations d'orientation particulières et/ou complexes

Aux difficultés présentes dans la procédure d'orientation s'ajoutent des situations d'orientation complexes et/ou particulières auxquelles les enseignants sont confrontés. L'analyse des entretiens menés avec les quatre enseignants de 8<sup>e</sup> a permis d'identifier six situations d'orientation particulières et/ou complexes vécues par ces mêmes enseignants. Rappelons que, dans le cadre de ce travail, nous avons défini les situations d'orientation comme étant particulières et/ou complexes lorsqu'elles nécessitent davantage de réflexion de la part de l'enseignant, lorsque celui-ci hésite car, pour diverses raisons, l'orientation de l'élève n'est pas évidente.

**Tableau 3 : six situations d'orientation particulières et/ou complexes évoquées par les enseignants**

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Situation de handicap</b> | <i>C'est un élève qui a été scolarisé ici. [...] il n'avait pas encore été diagnostiqué. Il est parti à l'hôpital de jour et y a fait quelques mois. Et puis il a été diagnostiqué autiste Asperger [...]. (Julien)</i>                                |
| <b>Dans l'« entre-deux »</b> | <i>Il y a ceux qui travaillent bien, mais qui sont dans les zones grises. C'est toujours ceux qui sont dans ces niveaux intermédiaires qui nous posent problème. (Pascal)</i>  |
| <b>Manque de travail</b>     | <i>Certains élèves ont des capacités, mais ils ne travaillent pas. Ils ne sont pas très motivés par l'école, avec des problèmes de comportement souvent. Je me rends compte qu'il y a du potentiel mais il n'y a pas de travail derrière. (Pascal)</i> |

|   |   |
|---|---|
| <b>Situation familiale particulière</b> | <i>C'était aussi une situation familiale assez complexe. C'est une élève avec laquelle il fallait régler d'autres problèmes avant de pouvoir s'occuper vraiment des apprentissages scolaires. (Guillaume)</i>   |
| <b>Désaccord parents - enseignant</b>   | <i>[...] on n'était pas d'accord avec l'élève et les parents. Ils voyaient leur enfant plus haut, en P. On aurait dû pousser cette élève, dans une des branches, en mathématiques ou en allemand, mais c'était vraiment juste. (Guillaume)</i>  |
| <b>Dénis des parents</b>                | <i>C'est une situation où l'enfant est quasi en échec scolaire. [...] mais il s'oriente en A en français. Alors qu'il avait des moyennes clairement insuffisantes. Et puis en mathématiques il s'oriente aussi plus haut, il s'oriente en B. Et puis les parents l'orientent aussi plus haut, nettement plus haut, donc ne réalisent pas la situation et ne veulent pas, finalement, prendre acte de la situation de leur enfant qui est en échec scolaire. (Guillaume)</i> |

Les six situations décrites par les enseignants sont de natures différentes. En effet, nous constatons que les trois premières situations figurant dans le tableau ci-dessus sont en lien direct avec l'élève et son vécu tandis que les trois suivantes prennent leur source au niveau des parents et de la famille, ce qui influence aussi l'élève et donc, son orientation.

Bien que la littérature ne décrive pas de manière précise des situations d'orientation particulières et/ou complexes rencontrées par des enseignants, nous pouvons déduire que celles-ci s'ajoutant aux difficultés liées à l'orientation décrites au point précédent ne font que complexifier le jugement professionnel de l'enseignant.

### **3.3 Démarches d'évaluation : entre référents explicites et implicites**

La démarche d'évaluation, nous le savons, passe par la référentialisation. C'est-à-dire que pour prendre une décision, l'enseignant va se référer à différentes sources d'information, appelées référents. Ces référents peuvent être de deux natures différentes. Les référents explicites, également connus sous les termes de prescrits et formels, et les référents implicites, aussi appelés émergents, qui apparaissent en cours d'évaluation et qui peuvent différer selon le contexte. Au travers des propos des enseignants interrogés, nous constatons qu'ils font appel à des référents de ces deux natures.

#### **3.3.1 Référents explicites relevés par les enseignants**

Les référents explicites sont ceux prescrits et établis, comme les directives cantonales ou les directives d'établissement. Au travers des entretiens, les quatre enseignants interrogés ont mis en lumière plusieurs référents prescrits auxquels ils se référaient lors de l'évaluation précédant la décision d'orientation lors de situations ordinaires.

**Tableau 4 : référents explicites relevés par les enseignants**

|  |   |
|--|---|
| <b>Articles de loi</b>   | <p><i>Je me base tout le temps sur ces articles de loi (ODED). [...] ils parlent de l'attitude face au travail et à l'apprentissage dans toutes les disciplines et l'évaluation des compétences dans les disciplines français, allemand et mathématiques. (Clément)</i></p> <p><i>[...] on ne peut pas faire de moyenne arithmétique. [...] la loi me permet un demi-point par rapport à une moyenne arithmétique, mais on n'est pas censé la faire. On est censé justifier une note par rapport aux compétences de l'élève, sa manière de travailler, sa motivation, etc. (Pascal)</i></p> |
| <b>Echéances</b>   | <p><i>On a des délais à respecter, on doit faire la pré-orientation fin janvier et l'orientation définitive fin juin. (Julien)</i></p> <p><i>En 8<sup>e</sup> année au mois de janvier, on doit donner l'orientation provisoire. Et puis à la fin de la 8<sup>e</sup>, l'orientation définitive avec un nouveau un rapport et une nouvelle fiche. (Pascal)</i></p>  |
| <b>Documents officiels : fiche et rapport de passage</b>       | <p><i>On a les rapports officiels qu'on est obligé de remplir [...]. (Julien)</i></p> <p><i>Au mois de janvier de la 8e, l'orientation provisoire est aussi donnée sur la base d'un rapport et d'une fiche de passage. (Pascal)</i></p>   |
| <b>Règles d'orientation propres à l'établissement scolaire</b> | <p><i>On n'est pas obligé, mais on est cinq classes de 7-8H dans cette école, donc on a défini des règles pour que toutes les classes orientent de la même manière. (Julien)</i></p> <p><i>On a un papier qui résume la loi (l'ODED). Ce papier-là on s'y réfère et on n'a rien d'autre en faite. [...] on n'a pas d'autres prescriptions de la direction dans notre établissement. (Guillaume)</i></p>   |

Nous constatons que les pratiques des enseignants sont en accord avec la loi du canton de Berne concernant l'orientation (ODED). En effet, ils font tous mention d'au moins un aspect de celle-ci. Comme l'explique Mottier Lopez (2016), les référents explicites sont ceux qui ont le plus de poids lors de l'évaluation, ils sont convoqués facilement et de manière explicite par les enseignants. Par contre, nous constatons qu'aucun des enseignants ne fait mention du PER comme référentiel d'évaluation. En effet, comme l'explique Mottier Lopez (2016) :

Le PER est un curriculum d'enseignement/apprentissage et non un référentiel d'évaluation. C'est-à-dire qu'il ne fournit pas tous les éléments nécessaires à l'évaluation et qu'un travail supplémentaire doit être réalisé. Évaluer à partir du PER suppose donc, entre autres choses, de formuler des critères d'évaluation en rapport avec les objectifs visés et donc les objets de savoir en jeu, ce qui n'est pas toujours tâche facile. (p. 2)

### 3.3.2 Référents implicites relevés par les enseignants

En plus des référents explicites, les enseignants font également appel à des référents implicites. Ceux-ci confèrent un caractère situé à l'évaluation. En effet, ils diffèrent selon les situations (exigences de la classe, connaissance de l'élève, etc.). Le tableau ci-dessous présente les différents référents implicites auxquels les enseignants interrogés font appel lors de l'évaluation précédant la décision d'orientation lors de situations ordinaires.



**Tableau 5 : référents implicites relevés par les enseignants**

|  |   |
|--|---|
| <b>Annotations</b>                                     | <p><i>Et puis après je prends quelques notes. (Clément)</i></p> <p><i>J'ai pris des notes sur mon ordinateur. J'avais un dossier avec les élèves où j'avais des observations personnelles qui pouvaient m'être utiles. (Guillaume)</i></p>  |
| <b>Observations</b>                                    | <p><i>[...] ce sont des observations, des images qu'on se fait des élèves sur deux ans. (Julien)</i></p> <p><i>On va orienter un élève par rapport à l'observation qu'on a faite durant une année. (Guillaume)</i></p>  |
| <b>Ressentis de l'enseignant</b>                       | <p><i>[...] c'est quand même pas mal de choses que l'on retient. On les connaît. (Julien)</i></p> <p><i>C'est beaucoup de souvenirs de ce qu'on vit avec les enfants [...]. Ce sont des choses qui s'inscrivent, on les a dans la tête, on le sait après. (Pascal)</i></p> <p><i>Je suis quelqu'un qui note très peu, qui a plutôt les choses dans la tête [...]. (Guillaume)</i></p>   |
| <b>Travail de l'élève</b>                              | <p><i>On observe pendant deux ans des élèves, on voit comment ils travaillent. (Julien)</i></p> <p><i>L'orientation ça n'est pas seulement les notes que l'élève fait, c'est aussi la manière dont il travaille, la volonté qu'il montre. (Pascal)</i></p> <p><i>[...] sa manière de travailler finalement, de se mobiliser. C'est vraiment une question d'investissement général. (Guillaume)</i></p>  |
| <b>Progression de l'élève</b>                          | <p><i>On voit comment ils évoluent. (Julien)</i></p>  |
| <b>Connaissance des attentes de l'école secondaire</b> | <p><i>Je donnais des cours de soutien à des élèves d'école secondaire, donc je sais ce dont ils ont besoin. (Clément)</i></p> <p><i>Maintenant ça fait quelques années que j'oriente des élèves, donc je sais quelles sont les attentes de l'école secondaire. (Julien)</i></p>   |
| <b>Avis des autres acteurs de l'enseignement</b>       | <p><i>[...] on a une règle ici, en 7-8, on essaie de ne jamais avoir qu'un seul professeur sur les trois branches principales, donc français, mathématiques et allemand. Ce qui fait qu'on a toujours un autre regard sur l'orientation de l'élève. (Julien)</i></p> <p><i>Moi je demande à mes collègues, on réfléchit, on discute. (Pascal)</i></p> <p><i>[...] par exemple l'enseignante d'anglais, on peut aussi s'y référer, parce que ça donne des indications intéressantes en ce qui concerne une langue. (Guillaume)</i></p> |

Le tableau ci-dessus montre, au travers des propos des enseignants interrogés, que l'évaluation ne se limite pas aux référents explicites. En effet, comme le souligne Mottier Lopez (2016), « dans l'évaluation en acte, au moment où elle se passe, les enseignants prennent bien sûr en considération des référents qui sont établis et concrets, mais le réel émergent, le singulier, le non-attendu interviennent également et orientent plus ou moins le jugement » (p.2).

Nous constatons également que ces référents implicites sont davantage de nature qualitative. En effet, selon Mottier Lopez et Cattafi (2008, citées par Allal & Lafortune, 2008), l'enseignant a besoin d'instrumenter son jugement professionnel à l'aide d'évaluations formelles telles que les évaluations écrites, mais aussi en s'appuyant sur d'autres sources d'information plus qualitatives. Il en ressort que, dans tous les cas, « le jugement professionnel des enseignants est orienté vers une vision globale de l'élève, qui reflète au plus près la réalité perçue et tend à éviter une « sanction certificative » qui ne soit pas fondée » (p. 181). Effectivement, l'étude menée par Allal et Mottier Lopez (2008), montre que neuf enseignants sur dix se contentent d'examiner les notes des élèves ainsi que d'autres informations d'ordre qualitatif afin de prendre une décision. Nous constatons alors que cette décision ne relève de loin pas que des moyennes arithmétiques des évaluations sommatives.

En ce sens, nous constatons que le travail ou la progression de l'élève au cours de l'année peut également influencer la décision d'orientation. En effet, Mottier Lopez et Cattafi (2008, citées p Allal & Lafortune, 2008) font le même constat. Les enseignants accordent une importance particulière à la progression des apprentissages des élèves, « ils privilégient une conception évolutive de leur jugement » (p.182). « Ainsi, ils tendent à ne pas figer l'évaluation des apprentissages des élèves à quelques moments clés de l'année, mais plutôt à l'appréhender comme un processus continu » (p.182). De plus, comme le relèvent trois des quatre enseignants interrogés, « les avis et les éclairages apportés par d'autres professionnels [...] » (Mottier Lopez & Allal, 2008, p.472) sont eux aussi une source d'information importante.

### 3.3.3 Autres référents relevés par les enseignants lors de décisions d'orientation particulières / complexes

Au travers des propos des enseignants interrogés, il ressort que, lors de situations particulières et/ou complexes, ceux-ci peuvent faire appel à des référents supplémentaires et/ou différents dans l'évaluation pronostique précédant la décision d'orientation. Le tableau ci-dessous regroupe ces différents référents.

**Tableau 6 : autres référents relevés par les enseignants lors de décisions d'orientation particulières / complexes**

|                    |   |
|--------------------|---|
| <b>Annotations</b> | <p><i>Là en l'occurrence pour lui on prenait des notes [...], vu qu'il avait des besoins particuliers. (Julien)</i></p> <p><i>Quand c'est une orientation particulière ou complexe, je prends note de tout ce que je devrai peut-être justifier, en cas de recours par exemple. (Clément)</i></p> <p><i>J'ai tendance à noter malheureusement les choses qui ne vont pas. Mais qui sont significatives du comportement de certains élèves. J'ai un registre et si j'hésite entre une note où l'autre ça peut m'aider à décider. (Pascal)</i></p> <p><i>Ces annotations, je les prends surtout pour des situations familiales compliquées. (Guillaume)</i></p> |
|--------------------|---|

|  |   |
|--|---|
| <b>Progression de l'élève</b>                    | <i>Je me dis, est-ce que je vois une amélioration ou pas ? [...] on regarde s'il y a une progression au niveau des notes. Ça nous permet ensuite de mettre une note d'expert, qui n'est pas la moyenne arithmétique. (Pascal)</i><br><br><i>[...] et puis j'ai beaucoup regardé au niveau de la progression sur les deux ans. (Clément)</i> |
| <b>Comportement de l'élève</b>                   | <i>J'ai regardé au niveau du comportement de l'élève [...]. (Clément)</i>   |
| <b>L'origine socio-économique de l'élève</b>     | <i>[...] j'avais une autre situation où je me suis aussi posé des questions. Je me suis dit : « à la maison, il parle portugais, ça n'est pas facile ». Mais il se donnait beaucoup de peine, alors je l'ai poussé contre le haut. (Clément)</i>  |
| <b>Les disciplines secondaires</b>               | <i>On peut tenir compte par exemple des sciences, de l'histoire ou de la géographie aussi. [...] quand on hésite dans l'orientation entre A et B ou bien que ça peut changer la section, justement. (Guillaume)</i>   |
| <b>Avis des autres acteurs de l'enseignement</b> | <i>J'irais même rechercher des informations chez les enseignants précédents, même si c'est la deuxième année que je les ai [...]. (Pascal)</i>  |

En analysant les discours des enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenue, nous constatons que les sources d'informations auxquelles ils font référence pour des situations d'orientation particulières et/ou complexes peuvent être différentes, mais également similaires que pour des situations ordinaires. Nous constatons que cela dépend des cas de figure ainsi que des enseignants. Comme le souligne Guillaume, « *on passe plus de temps pour des situations complexes, c'est clair, en tout cas en ce qui me concerne. C'est une réalité, je passe plus de temps, je vais encore analyser davantage de son parcours et puis regarder d'autres choses !* ». De plus, Mottier Lopez et Allal (2008) relèvent qu' « en cas d'hésitation [...], il ressort que tous les enseignants de notre recherche introduisent des adaptations ou des ajustements de leurs procédures évaluatives qui leur permettent de considérer de façon plus différenciée les situations singulières des élèves concernés » (p.471). Ces adaptations sont alors représentatives du jugement professionnel de l'enseignant.

La capacité de l'enseignant d'adapter son propre système d'évaluation en tenant compte des différences entre élèves, de rompre avec ses routines ou de déroger à ses propres règles afin de prendre la décision la plus adéquate possible, est un indicateur clé de posture professionnelle. (Allal & Hohl, 2008, p.189)

Mottier Lopez et Cattafi (2008, citées par Allal & Lafortune, 2008) effectuent quant à elles le même constat :

D'une façon générale, [...], il ressort que ce sont toujours des sources d'information plus qualitatives, par exemple sur la participation de l'élève aux activités en classe ou sur sa progression au cours de l'année scolaire, qui influencent la décision finale des enseignants lorsqu'ils hésitent [...]. (p.174)

En effet, alors que le comportement de l'élève, son origine socio-économique et l'évaluation des disciplines secondaires ne faisaient pas partie des référents cités par les enseignants lors de cas d'orientation « ordinaires », on constate qu'ils apparaissent lorsque celle-ci se complexifie. Ceci met en lumière une des principales fonctions du jugement professionnel identifiée par Allal et Mottier Lopez (2008) : « assurer l'adaptation des procédures aux situations singulières qui l'exigent » (p.226).

### **3.4 Perceptions des enseignants en lien avec la procédure d'orientation**

Cette section d'analyse s'intéresse aux perceptions des quatre enseignants interrogés quant à cette procédure d'orientation. Rappelons que la procédure d'orientation des élèves vers l'école secondaire se déroule comme suit : à la fin du premier semestre de la 8<sup>e</sup>, l'enseignant remplit la première partie de la fiche de passage<sup>7</sup>, celle-ci indique la décision d'orientation provisoire de l'élève. Elle est également remplie par l'élève et les parents. Un rapport de passage<sup>8</sup> rempli par l'enseignant s'ajoute à cela, il montre les compétences des élèves dans les trois disciplines principales (français, allemand et mathématiques) ainsi que son attitude face au travail et à l'apprentissage dans toutes les disciplines. A la fin du deuxième semestre de la 8<sup>e</sup>, l'enseignant remplit la deuxième partie de la fiche de passage, l'orientation définitive.

#### **3.4.1 Construction de la procédure d'orientation**

Au travers du discours des enseignants interrogés, nous constatons qu'ils sont tous en accord avec la manière dont cette procédure d'orientation est construite. Ils soulèvent, entre autres, que la conjugaison des compétences dans les trois disciplines principales avec l'attitude face au travail et à l'apprentissage dans toutes les disciplines permet une bonne évaluation des connaissances et des compétences de l'élève.

*Je suis tout à fait en accord avec cette procédure. D'autant plus qu'ils l'ont changée il y a quelques années, maintenant le deuxième semestre compte aussi car l'élève doit confirmer son orientation. (Guillaume)*

*On ne peut s'en tenir qu'à des outils chiffrés. Il y a un aspect humain qui est important. Je pense que c'est important qu'il y ait cette dimension-là dans l'orientation. C'est notre jugement professionnel. (Pascal)*

*Les notes ne sont pas très révélatrices de ce que vaut l'élève, je pense. Et pour cela, c'est bien que le canton nous laisse cette marge de manœuvre d'un demi-point. On a cette dimension humaine. (Julien)*

*Moi je n'aime pas la faire. Je n'aime pas mettre des gens dans des cases. Mais comme on nous demande de la faire, la procédure donc, je trouve ça très bien. J'aime bien que ce soit notre appréciation. (Clément)*

---

<sup>7</sup> Annexe 1

<sup>8</sup> Annexe 2

Les enseignants interrogés font mention que la loi (ODED) leur laisse une marge de manœuvre d'un demi-point quant à la moyenne arithmétique des trois branches principales. Cette marge apporte, selon eux, un aspect humain à l'orientation. Effectivement, comme expliqué ci-dessus, l'orientation comporte une partie « évaluation des compétences dans les disciplines », qui relève davantage du quantitatif car elle se base principalement sur les évaluations sommatives réalisées au cours de l'année. En usant de cette marge, les enseignants font appel à leur jugement professionnel et apportent une dimension qualitative à cette évaluation. En effet, comme le soulignent Allal et Lafortune (2008), « l'apport qualitatif du jugement professionnel complète toujours, et corrige parfois, l'application des algorithmes » (p.3).

### 3.4.2 Documents en lien avec la procédure d'orientation

Les avis concernant les documents en lien avec la procédure d'orientation, c'est-à-dire la fiche de passage et le rapport de passage, sont plutôt mitigés. En ce qui concerne la fiche de passage, aucun commentaire significatif n'a été fait. Par contre, en ce qui concerne le rapport de passage, un enseignant exprime être dérangé par la formulation des phrases qu'il contient.

*Les phrases ne sont pas très bien faites, je ne les trouve pas suffisamment claires, précises. En plus, je n'ai pas besoin de ce document pour me faire une idée de l'élève. Par contre, il amène des informations facilement déchiffrables aux parents. (Guillaume)*

D'autre part, un autre enseignant nous fait part d'une réflexion intéressante concernant cette même partie du rapport de passage.

*En effet, les croix ont un côté réducteur, mais on arrive quand même à se faire une image de l'élève. En lisant le rapport on ne le voit pas forcément, mais il ne faut pas oublier toute la réflexion qu'il y a eu derrière. Je ne pense pas qu'un rapport écrit à la place des croix changerait notre réflexion, cela nous demanderait juste plus du temps. (Julien)*

Entre les enseignants qui n'ont pas donné leur avis et les commentaires des deux enseignants ci-dessus, nous constatons effectivement que les avis concernant la partie « attitude face au travail et à l'apprentissage » du rapport de passage divergent. Selon nous, les propos de ces enseignants peuvent être mis en relation avec cet idéal d'objectivité de l'évaluation qu'ils recherchent et qui est développé dans le point 3.4.5. En effet, les intitulés en lien avec l'attitude face au travail et à l'apprentissage de l'élève nécessitent une certaine interprétation de la part de l'enseignant. Cependant, cette interprétation comporte une inévitable part de subjectivité, mais celle-ci ne doit en aucun cas être ressentie comme néfaste à l'évaluation. Effectivement, si on se réfère au propos de Gérard (2002), toute évaluation comporte une part de subjectivité « nécessaire pour que l'on puisse parler d'un processus d'évaluation » (p.26).

### 3.4.3 Un aspect négatif de la procédure d'orientation

Deux des quatre enseignants interrogés partagent leur point de vue concernant un aspect de la procédure d'orientation. En effet, selon eux, la procédure d'orientation met une certaine pression à la plupart des élèves, pression ressentie comme négative de la part de ces enseignants.

*Je remarque que ça met une énorme pression sur les élèves. Certains parents leur mettent aussi la pression. Nous, on essaie de leur enlever, on leur dit que l'essentiel est qu'ils se sentent bien, mais ils se mettent quand même une énorme pression. (Julien)*

*Il y a quelque chose de pervers dans le système actuel, c'est que tout à coup les parents mettent la pression à leur enfant, parce qu'ils sentent cette orientation arriver. Alors certains élèves ont besoin de pression, mais je pense que c'est une minorité. (Guillaume)*

Au travers des propos des enseignants nous constatons que cette procédure d'orientation met la pression sur la plupart des élèves, souvent par le biais de leurs parents. Pour Copper-Royer (2000), les parents sont plus inquiets qu'autrefois, ils ont des attentes plus fortes car ils sont insatisfaits de leur propre parcours scolaire, de leur travail ou encore de leur couple. Par conséquent, ils ont tendance à tout miser sur leurs enfants. Dans cette logique, l'enfant est mis en demeure d'être fort et parfait et subit alors une pression de la part des parents, celle-ci étant, dans la plupart des cas, néfaste à ses apprentissages. En effet, selon Prot (2010), il est nécessaire de différencier l'exigence légitime, au travers de laquelle le parent est un partenaire, de la pression anxiogène qui nie l'enfant pour ne s'adresser qu'à l'élève. Comme le souligne Copper-Royer (2000), dès l'entrée de l'enfant à l'école, certains parents se transforment en parents d'élève et ont tendance à ne considérer leur enfant que comme un élève.

### 3.4.4 Orientation définitive, ou presque

D'autre part, les propos des enseignants se rejoignent sur le fait que cette orientation n'est pas si importante quant à l'avenir professionnel de leurs élèves.

*L'orientation en 8<sup>e</sup> ne joue pas du tout de rôle sur l'avenir professionnel des élèves. Il y a la possibilité à l'école secondaire de monter, et aussi de chuter, évidemment. (Guillaume)*

*Je ne vois pas vraiment d'enjeux au travers de cette orientation. Tout le monde peut aller partout, sauf que ça peut prendre plus ou moins de temps. (Clément)*

*Nous, en Suisse, on a quand même la chance de pouvoir faire un peu ce qu'on veut, peu importe l'orientation. Je veux dire qu'il y a des passerelles et ce genre de chose. (Julien)*

*Heureusement, en Suisse, on a mis en place un système qui nous permet de changer de chemin si on ne prend pas tout de suite le bon. (Pascal)*

La deuxième partie de la fiche de passage fait mention d'une « décision d'orientation définitive ». Cependant, « définitive » n'est en fait valable que pour le premier semestre de la 9<sup>e</sup> année. En effet, l'art. 40 de l'ODED (2013) indique que « la direction d'école responsable de la 6<sup>e</sup> année du degré primaire décide de l'orientation de l'élève vers un type

d'école et, le cas échéant, un niveau du degré secondaire I sur la base de la fiche de passage » (p.14). Cependant, il n'est mentionné nulle part que cette orientation est définitive et donc valable pour toute l'école secondaire. L'élève peut alors, en fonction des résultats scolaires obtenus dans les branches principales, changer de niveaux. De plus, comme le mentionnent trois des quatre enseignants interrogés, le système de formation mis en place dans notre pays nous permet, malgré le niveau dans lequel nous terminons notre scolarité obligatoire, d'accéder à des études supérieures par un autre chemin (passerelles, formations en emploi, etc.). Dès lors, nous ne pouvons plus considérer que la décision d'orientation prise à la fin de la 8<sup>e</sup> ait un impact définitif sur le devenir de formation de l'élève.

### 3.4.5 Orientation et subjectivité

Trois des quatre enseignants interrogés soulèvent la question de l'objectivité en lien avec la procédure d'orientation. En effet, une certaine liberté leur est laissée dans le canton de Berne, liberté qui laisse alors place à une certaine subjectivité.

*Si je m'en tiens à des croix dans un document, je ne les aurais pas orientés comme ça. Il y a un côté subjectif et puis émotif. (Pascal)*

*Ça n'est peut-être pas toujours très objectif. On essaie d'être le plus objectif possible, mais voilà, un même élève dans une autre classe aurait certainement évolué différemment. (Julien)*

*Je trouve que si l'on fait son travail correctement, c'est très bien. Après cette liberté peut apporter des dérives, l'objectivité pourrait être remise en question. (Clément)*

Les propos des trois enseignants cités ci-dessus se rejoignent, en effet, nous pouvons sentir une certaine inquiétude et remise en question de l'évaluation pronostique précédant la décision d'orientation. En effet, celle-ci semble manquer d'objectivité si l'on se réfère à leur propos. Cependant, si nous revenons aux propos de Gérard (2002), « l'objectivité de l'évaluation est impossible, parce que la subjectivité est inévitablement présente dans tout processus d'évaluation » (p.26). De plus, De Ketele et Rogier (1993, cités par Gerard, 2002), rappellent que les choix que l'enseignant est amené à faire tout au long du processus d'évaluation amènent automatiquement une part de subjectivité. La subjectivité en lien avec cette liberté laissée aux enseignants de la partie francophone du canton de Berne ne doit alors pas être prise comme étant un aspect négatif de l'évaluation, mais bien comme un aspect lui conférant une certaine valeur car elle soumise au jugement professionnel de l'enseignant.





## Conclusion

Au terme de cette recherche, nous pouvons alors répondre à la question de recherche formulée au début de notre travail :

**À l'aide de quels référents les enseignants construisent-ils leur jugement d'évaluation lors de la décision d'orientation dans des situations particulières et/ou complexes ?**

Au travers de l'analyse des entretiens menés avec les quatre enseignants interrogés, nous avons constaté que ceux-ci ont recours à deux types de référents différents lors de la construction de leur jugement d'évaluation. En effet, nos résultats montrent que les enseignants prennent en compte des référents explicites, mais également des référents implicites en ce qui concerne l'évaluation pronostique précédant la décision d'orientation. Ceci étant valable lors de situations d'orientations particulières et/ou complexes, mais également lors de situations d'orientation ordinaires. Cependant, notre question de recherche s'intéressait davantage sur le jugement évaluatif des enseignants lors de situations d'orientation particulières et/ou complexes. A ce sujet, nous avons constaté que les enseignants font appel, à la fois à des éléments similaires que ceux convoqués lors de situations ordinaires, mais également à des référents supplémentaires et/ou différents. Nous pouvons donc en déduire que le jugement évaluatif de l'enseignant lors de ce genre cas de figure s'avère être plus complexe, il nécessite donc une plus grande réflexion de la part de l'enseignant, c'est pour cela qu'il fait appel à d'autres référents. Au travers de cet élément de la conclusion, nous répondons également au deuxième objectif de notre recherche, qui avait pour principal but d'identifier si les référents convoqués différaient selon les situations. Nous pouvons donc affirmer que oui, les référents à l'aide desquels les enseignants interrogés construisent leur jugement d'évaluation lors de la décision d'orientation diffèrent selon les situations.

Le premier objectif poursuivi au travers de cette recherche était d'identifier des situations d'orientation particulières et/ou complexes rencontrées par les enseignants. Nos résultats ont mis en évidence six situations d'orientations jugées particulières et/ou complexes par les enseignants interrogés. Cependant, ceux-ci ont également relevé cinq difficultés propres à la procédure d'orientation. Celles-ci, en plus des situations particulières et/ou complexes qu'ils rencontrent, mettent bien en évidence la complexité du jugement professionnel en évaluation. En effet, non seulement le jugement professionnel de l'enseignant se construit au travers d'une multiréférentialité. Mais aussi, il s'adapte en fonction du contexte, de la situation. Cette adaptation lui confère un caractère situé, qui certes le complexifie, mais qui le crédibilise d'autant plus. De même qu'à cette complexité s'ajoutent encore les enjeux en lien avec l'orientation. Toutefois, nos résultats ont montré que les enjeux en lien avec celle-ci n'étaient finalement pas si importants. En effet, l'élève pourra toujours, en fonction de ses résultats scolaires, changer de niveau durant ses trois ans d'école secondaire. De plus,

même s'il termine l'école secondaire dans un niveau inférieur, notre système de formation lui permettra tout de même d'accéder, par d'autres chemins, à des études supérieures.

En ce qui concerne le troisième et dernier objectif de notre recherche, qui s'intéressait aux perceptions des enseignants quant à la procédure d'orientation mise en place dans la partie francophone du canton de Berne. Il en ressort que les enseignants sont, dans l'ensemble, plutôt satisfaits de cette procédure. En effet, plusieurs d'entre eux ont relevé que la marge d'un demi-point autorisée par rapport à la moyenne arithmétique des épreuves sommatives effectuées dans les trois branches principales leur permettait de compenser les aspects négatifs d'une telle moyenne. D'autre part, ils ont évoqué que la conjugaison des parties « évaluation des compétences » et « évaluation de l'attitude face au travail et à l'apprentissage » permet d'évaluer l'élève au plus proche de ce qu'il sait. Cependant, nous avons tout de même relevé que le document « évaluation de l'attitude face au travail et à l'apprentissage » nécessite une certaine interprétation de la part des enseignants, ce qui amène donc une part de subjectivité. Cependant, nous avons constaté que la subjectivité était nécessaire à tout processus évaluatif. Celle-ci rend alors le jugement professionnel de l'enseignant d'autant plus nécessaire.

A la suite des résultats obtenus au travers de cette recherche, nous pourrions envisager un élargissement de la réflexion menée dans ce travail. En effet, il serait intéressant de savoir si les référents convoqués par les enseignants varient en fonction de la forme et des enjeux de l'évaluation. Les référents utilisés lorsqu'il s'agit d'une évaluation au service de l'apprentissage, comme l'évaluation formative par exemple, sont-ils les mêmes que lorsqu'il s'agit d'une évaluation sommative, qui a davantage pour but d'attester des acquis et des compétences des élèves ? D'autre part, nous avons constaté, au travers des propos des enseignants, que leurs ressentis pouvaient également jouer un rôle au niveau de la décision d'orientation. Nous pensons alors qu'il pourrait être intéressant de savoir si cette dimension « émotive » intervient au sein d'autres processus évaluatifs. Au quel cas, il serait également intéressant d'observer de quelle manière celle-ci peut-elle influencer le jugement professionnel de l'enseignant.

Au niveau de la démarche de recherche, nous n'avons pas eu de difficultés à apporter un éclairage théorique concernant les pratiques évaluatives, la référentialisation et le jugement professionnel. En effet, ces sujets ont déjà été profondément étudiés par des auteurs comme Allal, Mottier Lopez, Lafortune ou encore Figaro. La principale difficulté que nous avons rencontrée était de trouver des enseignants qui, à la fois, correspondaient au profil d'enseignant recherché et acceptaient de participer à notre recherche. D'ailleurs tous les enseignants finalement interrogés sont des hommes. A ce sujet, nous avons constaté lors de la relecture de notre travail, que ce sont les propos de Pascal et Guillaume qui nous ont fourni le plus d'informations. Nous émettons alors l'hypothèse que cela peut être dû au fait que ce soit les deux enseignants les plus expérimentés de notre échantillon en ce qui concerne l'orientation. Néanmoins, les entretiens étaient tous très riches et particulièrement

intéressants, nous n'avons alors pas eu de difficultés à mettre en évidence, lors de l'analyse, les éléments qui nous intéressaient dans le cadre de notre recherche.

Finalement, comme expliqué dans l'introduction, le sujet de cette recherche n'a pas été choisi par hasard. En effet, l'évaluation est une part importante du métier d'enseignant. Comme nous l'expliquions au début de ce travail, nous avons à cœur de saisir les enjeux du jugement professionnel en lien avec l'orientation tout en comprenant la manière dont il fonctionne afin de pouvoir l'exercer de manière éclairée lors de notre future pratique professionnelle. C'est donc avec une certaine fierté que nous pouvons affirmer, à la suite de ce travail, que nous avons compris le fonctionnement de jugement professionnel en évaluation et saisi ses enjeux.



# Références bibliographiques

## Ouvrages et articles

Allal, L. & Hohl, J.-M. (2008). Le rôle du jugement professionnel dans les adaptations et les modalités de communication de l'évaluation. In L. Lafortune & L. Allal (Éd.), *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (pp.187-201). Québec : Presses de l'Université du Québec

Allal, L. & Lafortune, L. (2008). A la recherche du jugement professionnel. In L. Lafortune & L. Allal (Ed.), *Jugement professionnel en éducation : Pratiques enseignantes au Québec à Genève* (pp.1-10). Québec : Presses de l'université du Québec.

Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation : apports et implications de l'étude genevoise. In L. Lafortune & L. Allal (Ed.), *Jugement professionnel en éducation : Pratiques enseignantes au Québec à Genève* (pp.223-239). Québec : Presses de l'université du Québec.

Copper-Royer, B. (2010). *Vos enfants ne sont pas des grandes personnes*. Paris : Albin Michel

Figari, G. (2006). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.

Fortin, M.-F. (2010). *Fondement et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Chenelière Education

Gerard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, (156), 26-34.

Giroux, S. & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action* (2<sup>e</sup> éd.). Saint-Laurent (Québec) : Ed. du Renouveau pédagogique ERPI

Lafortune, L. (avec Kathleen Bélanger). (2008). Exercer un jugement professionnel dans l'action. In L. Lafortune & L. Allal (Ed.), *Jugement professionnel en éducation : Pratiques enseignantes au Québec à Genève* (pp.223-239). Québec : Presses de l'université du Québec.

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

Mottier Lopez, L. (2008). Discussion notionnelle : les relations entre jugement et évaluation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 455-463.

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*, 3, 465-482.

Mottier Lopez, L & Cattafi, F. (2008). Le processus de jugement professionnel comme fil conducteur dans l'attribution des notes. In L. Lafortune & L. Allal (Ed.), *Jugement professionnel en éducation : Pratiques enseignantes au Québec à Genève* (pp.159-186). Québec : Presses de l'université du Québec.

Pasche Gossin, F. (2016). *Sciences de l'éducation. Evaluation cours 1-2*. Document de cours non publié. BEJUNE : Haute école pédagogique.

Pasche Gossin, F. (2016). *Sciences de l'éducation. Evaluation cours 3-4*. Document de cours non publié. BEJUNE : Haute école pédagogique.

Pasche Gossin, F. (2017). *Recherche. Cours 2*. Document de cours non publié. BEJUNE : Haute école pédagogique.

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève : Droz

Prot, B. (2010). *J'suis pas motivé, je fais pas exprès !* Paris : Harmattan

Quintin, J.-J. (2013). *Analyse de données qualitatives. Outils de production de données qualitatives et méthodes d'analyse*. Document de cours. Université Lumière Lyon.

Van der Maren J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

## Sites internet

Cohen, D. (2015). *Qu'est-ce que le jugement professionnel ?* Repéré à <https://www.collegeofdietitians.org/Resources/Exercice-de-la-profession/Qu%E2%80%99est-ce-que-le-jugement-professionnel.aspx> , le 04.09.17.

Direction de l'instruction publique du canton de Berne, Groupe de référence « Évaluation ». (2004). *Manière d'attribuer une note à un travail sommatif et de définir la note annuelle ou semestrielle*. Repéré à [http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/beurteilung\\_04.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/02\\_Beurteilung\\_Uebertritte/beurteilung\\_uebertritte\\_evaluation\\_groupe\\_de\\_reference\\_f.pdf](http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/beurteilung_04.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/02_Beurteilung_Uebertritte/beurteilung_uebertritte_evaluation_groupe_de_reference_f.pdf), le 23.10.17.

Mottier Lopez, L. (2016). *Quels référentiels pour évaluer les élèves au plus près de ce qu'ils savent ?* Repéré à [https://edudoc.ch/record/124615/files/irdp\\_focus\\_interview\\_mottier\\_lopez.pdf](https://edudoc.ch/record/124615/files/irdp_focus_interview_mottier_lopez.pdf), le 27.02.18.

Ordonnance cantonale du 14 mai 2013 concernant l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire (ODED) ; RSB 432.213.11. Repéré à <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/808?locale=fr> , le 23.10.2017.





## Annexe 1 : fiche de passage

|                       |                               |
|-----------------------|-------------------------------|
| Nom: _____            | Prénom: _____                 |
| Lieu scolaire: _____  | Année scolaire: _____ / _____ |
| Type de classe: _____ | ° année effective _____       |

### Fiche de passage de la 8<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année scolaire dans les établissements de la scolarité obligatoire du canton de Berne

#### Fin du 1<sup>er</sup> semestre

Décision d'orientation provisoire selon le corps enseignant

| Français<br>niveau   | Allemand<br>niveau   | Mathématiques<br>niveau  | section  |
|--|--|--|--|
| A B C  | A B C  | A B C  | p m g  |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

Date: \_\_\_\_\_ La maîtresse/le maître de classe: \_\_\_\_\_

| Français<br>niveau   | Allemand<br>niveau   | Mathématiques<br>niveau  | section  |
|--|--|--|--|
| A B C  | A B C  | A B C  | p m g  |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

Appréciation faite par l'élève

Appréciation selon les parents

L'entretien a eu lieu le: \_\_\_\_\_

L'élève: \_\_\_\_\_ Les parents/le représentant légal: \_\_\_\_\_

#### Fin du 2<sup>e</sup> semestre

#### Décision d'orientation définitive

Voies de droit: la décision d'orientation définitive peut faire l'objet d'un recours écrit et motivé auprès de l'inspection scolaire compétente dans les 30 jours qui suivent sa notification.

| Français<br>niveau   | Allemand<br>niveau   | Mathématiques<br>niveau  | section  |
|--|--|--|--|
| A B C  | A B C  | A B C  | p m g  |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

Date: \_\_\_\_\_ La direction d'école: \_\_\_\_\_

Si la décision d'orientation définitive diffère de la décision d'orientation provisoire, un entretien est organisé avec les parents.

Cet entretien: ☐ a eu lieu ☐ n'a pas été souhaité par les parents

Les parents/le représentant légal: \_\_\_\_\_

Fiche de passage | Degré primaire et degré secondaire I | Canton de Berne

## Annexe 2 : rapport de passage

|                       |                               |
|-----------------------|-------------------------------|
| Nom: _____            | Prénom: _____                 |
| Lieu scolaire: _____  | Année scolaire: _____ / _____ |
| Type de classe: _____ | ° année effective _____       |

### Rapport de passage de la 8<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année scolaire dans les établissements de la scolarité obligatoire du canton de Berne

Le rapport de passage rend compte des compétences en français, en allemand et en mathématiques ainsi que de l'attitude face au travail et à l'apprentissage au premier semestre de la 8<sup>e</sup> année scolaire. En fonction de l'évaluation et de l'appréciation du développement probable de l'élève, celui-ci ou celle-ci est orientée en 9<sup>e</sup> année scolaire. Le rapport de passage fait l'objet d'une discussion avec l'élève et ses parents.

#### Evaluation des compétences

##### Français

Compréhension orale et écrite (écouter, lire)

Production orale et écrite (parler, écrire)

Structuration (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire)

##### Allemand

Compréhension orale et écrite (écouter, lire)

Production orale et écrite (parler, écrire)

##### Mathématiques

Connaissances de base

Résolution de problèmes

|  | Atteint très<br>largement les<br>objectifs | Atteint largement<br>les objectifs | Atteint les<br>objectifs | N'atteint que<br>partiellement les<br>objectifs |
|--|--|------------------------------------|--------------------------|---|
| Compréhension orale et écrite (écouter, lire)                    | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                        |
| Production orale et écrite (parler, écrire)                      | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                        |
| Structuration (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire) | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                        |
| Compréhension orale et écrite (écouter, lire)                    | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                        |
| Production orale et écrite (parler, écrire)                      | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                        |
| Connaissances de base  | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                        |
| Résolution de problèmes  | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                        |

#### Evaluation de l'attitude face au travail et à l'apprentissage

##### L'élève ...

##### Motivation

se met au travail spontanément

montre de l'intérêt pour la matière étudiée

fait preuve de persévérance pour surmonter ses difficultés

##### Soin

rend des travaux complets

rend des travaux soignés

##### Collaboration

est capable de travailler en duo ou dans un groupe

la plupart du temps ← → rarement

|                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

#### Remarques

|             |  |
|-------------|--|
| Date: _____ | La maîtresse/le maître de classe: _____  |
| Date: _____ | Les parents/le représentant légal: _____ |
| Date: _____ | L'élève: _____                           |

## Annexe 3 : guide d'entretien

Mémoire professionnel de Bachelor  
Morgane Paupe



### Guide d'entretien

Tout d'abord, merci de m'accorder un peu de votre temps pour cet entretien. Avant de commencer l'entretien en abordant les différents thèmes qui me permettront de répondre à mes interrogations concernant la procédure d'orientation, j'aurais besoin que vous preniez connaissance du contrat de recherche ainsi que de quelques informations relatives à la recherche. Au début de l'entretien, je vous demanderais de vous présenter brièvement et de mentionner depuis combien de temps vous enseignez dans les degrés 7-8H.

| Thèmes  | Questions   | Relances<br>faire reformuler /<br>reformuler soi-même ce qui<br>a été dit / demander un<br>complément                         |
|---|---|---|
| Présentation de la<br>situation de l'élève                                | Pouvez-vous me décrire la<br>situation de cet/cette/ces<br>élèves ?                                     | Comment étaient ses<br>résultats scolaires, son<br>attitude en classe, etc.<br>Quelle était son origine<br>socio-économique ? |
|   | Qu'est-ce qui, pour vous,<br>rendait cette situation<br>particulière et/ou complexe ?                   | En quoi différait-elle<br>d'autres situations dites<br>« ordinaires » ?<br>Pourquoi a-t-elle retenu<br>votre attention ?      |
| Explication de la<br>démarche effectuée<br>afin de prendre la<br>décision | Quelles informations prescrites<br>avez-vous prises en compte<br>dans cette décision<br>d'orientation ? | En lien avec l'école, les<br>lois, ... Ce que vous<br>étiez obligé de prendre<br>en compte.                                   |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p>Y avait-il d'autres informations non prescrites dont vous avez tenu compte ? Si oui, de quelle nature étaient-elles et comment les avez-vous recensées ?</p> | <p>Mottiez Lopez et Allal (2008), constatent qu'en plus des notes obtenues par l'élève au cours de la 8H, d'autres éléments, exprimés sous le terme de jugement professionnel, font également partie de la décision. Plus particulièrement lorsque celle-ci s'avère particulière et/ou complexe.</p> <p>Ces informations peuvent être de l'ordre du <i>comportement de l'élève, de diverses observations, de la progression, de la connaissance de l'élève, de son origine socio-économique, de votre connaissance du degré 8H ou de l'école secondaire, de l'avis des autres intervenants, etc.</i></p> <p>Prenez-vous des notes concernant les élèves à propos de ces autres informations ?</p> |
|  | <p>Vous basez-vous sur les mêmes informations pour un cas particulier et/ou complexe que pour un cas « ordinaire » ?</p>  | <p>Prenez-vous en compte des informations supplémentaires lorsque le cas est particulier et/ou complexe ?</p> <p>Votre raisonnement est-il le même pour tous les élèves ?</p>   |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Perceptions en lien avec la procédure d'orientation</b> | Comment ressentez-vous cette procédure d'orientation ?  | Comment vous sentez-vous face à cela ? En lien avec les enjeux importants de l'orientation.   |
|  | Quel est votre avis sur cette procédure d'orientation ?   | Au niveau de sa construction, de ce qu'elle montre des élèves, etc.   |
|  | <p>Selon l'article 37 de l'ODED (pp.12-13) (montrer le document), il est mentionné que l'élève est orienté sur la base de l'estimation de son développement présumé (c'est-à-dire l'évaluation de son attitude face au travail et à l'apprentissage dans toutes les disciplines et l'évaluation de ses compétences dans les disciplines «français», «allemand» et «mathématiques»).</p> <p>La combinaison de ces deux évaluations suffit-elle à estimer le développement présumé de l'élève ?</p> <p>Comment jugez-vous cet article de loi ? Selon vous, est-il plutôt clair et univoque ? Ou au contraire, plutôt vague et ambiguë ?</p> | <p>En lien avec vos pratiques, les éléments que vous prenez en compte lors de vos décisions (pour des cas particulier et/ou complexe) s'insèrent-ils dans l'une de ces deux évaluations ?</p> <p>Trouvez-vous qu'il définit suffisamment la procédure (imaginez quelqu'un qui n'a aucune expérience en matière d'orientation) ?</p> |

Voilà, l'entretien est maintenant terminé, je vous remercie encore de m'avoir accordé un peu de votre temps.

## Annexe 4 : lettre d'information et contrat de recherche

Mémoire professionnel de Bachelor  
Morgane Paupe



### Informations relatives à la recherche

Je m'appelle Morgane Paupe, je suis en 3<sup>e</sup> année de formation à la haute école pédagogique de Delémont. Dans le cadre de cette dernière année de formation et afin d'obtenir mon diplôme d'enseignante primaire, je dois réaliser un Mémoire professionnel de Bachelor. Mon travail s'intéresse à l'évaluation pronostique précédant la décision d'orientation des élèves en fin de cycle 2 (8H), plus précisément lorsqu'elle s'applique à des cas de figure particuliers et/ou complexes. Les entretiens effectués dans le cadre de cette recherche me permettront de répondre à mes deux principales interrogations concernant cette procédure. D'une part, je cherche à comprendre quelles sont les diverses pratiques des enseignants en ce qui concerne cette procédure d'évaluation, sur quels éléments se basent-ils afin de prendre leur décision ? D'autre part, je m'intéresse aux perceptions, ressentiments de ces mêmes enseignants concernant cette procédure d'orientation. Se sentent-ils à l'aise, la trouvent-ils bien conçue, etc. ?

HEP 2017-2018

## Contrat de recherche

Les parties prennent connaissance et acceptent, en signant, 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'enquêteur / trice : \_\_\_\_\_

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